



*Red Colombiana
para la Transformación
de la Formación Docente
en Lenguaje*

LA ESCRITURA: Lenguaje vivo en el aula

El aprendizaje significativo de la escritura
a través de la Pedagogía de Proyectos

Grupo Semillando:

Adriana Lucía Sánchez García

Nubia Ginett Herrera Roa

María Del Pilar Cruz Arias

Sonia Álvarez García



Grupo Semillando

La escritura: Lenguaje vivo en el aula. El aprendizaje significativo de la escritura a través de la Pedagogía de Proyectos / Adriana Lucía Sánchez García... [et al.]. -- Bogotá: Kimpres, 2010.

79 p.: il. (Colección Experiencias Pedagógicas)

ISBN 978-958-99370-1-3

1. Escritura-Enseñanza. 2. Lenguaje-Enseñanza. I. Sánchez García, Adriana Lucía. II. Álvarez García, Sonia. III. Herrera Roa, Nubia Ginett. IV. Cruz Arias, María Del Pilar. V. Jaimes de Casadiego, Gladys. VI. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

CDD-21 372.634 / 2010

© 2010

“LA ESCRITURA: Lenguaje vivo en el aula”

El aprendizaje significativo de la escritura,
a través de la Pedagogía de Proyectos
Adriana Lucía Sánchez García, Sonia Álvarez García
Nubia Ginett Herrera Roa, María Del Pilar Cruz Arias

Asesoría: Gladys Jaimes de Casadiego

ISBN: 978-958-99370-1-3

Diseño, Diagramación e Impresión:

Editorial Kimpres Ltda.

PBX: 413 6884

Bogotá, D.C., Marzo de 2010

Agradecimientos

*A la Doctora Gladys Jaimes Carvajal,
por su asesoría, estímulo constante y por creer en nuestro trabajo.*

*A nuestras familias que con su paciencia nos han entendido
y esperado después de largas jornadas de trabajo.*

*A los niños de ciclo uno de nuestras instituciones:
La paz, Rufino José Cuervo y Salitre-Suba, del Distrito capital,
por ser la razón de nuestra vocación.*

*A las directivas de nuestras instituciones que concedieron
los permisos para socializar nuestra experiencia pedagógica
en los diferentes eventos nacionales e internacionales.*

Dedicatoria

*El trabajo que aquí presentamos lo dedicamos a los niños
del ciclo uno de nuestras instituciones
La paz, Rufino José Cuervo y Salitre-Suba
porque son ellos los que con su inagotable deseo de aprender
nos han enseñado a ver otras maneras de entrar
al mundo de la escritura.
¡Gracias niños por ser como son!*

Contenido

LA PEDAGOGÍA DE PROYECTOS COMO UNA OPCIÓN DE APRENDIZAJE PARA EL MAESTRO EN SU AULA	13
Pedagogía de Proyectos	13
IAP como una metodología de investigación en la Pedagogía de Proyectos	16
LECTURA DE LA REALIDAD SOBRE LAS CONCEPCIONES DE ESCRITURA.....	17
Lectura de nuestras concepciones.....	18
Lectura de los PEI y su correspondiente articulación con las prácticas educativas en lenguaje	20
Lectura de las concepciones de los padres	22
Lectura de las concepciones de los niños	22
EL PROYECTO PEDAGÓGICO COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA SIGNIFICATIVA	25
Una propuesta didáctica hecha realidad	26
Estrategia 1: EL PROYECTO DE AULA: UNA ESTRATEGIA PARA LA POTENCIALIZACIÓN DE LA ESCRITURA SIGNIFICATIVA	27
Estrategia 2: EL RECONOCIMIENTO DE LA PREHISTORIA DEL LENGUAJE ESCRITO COMO UNA ESTRATEGIA PARA REPRESENTAR	45

Estrategia 3: LA INTERROGACIÓN DE TEXTOS COMO UNA ESTRATEGIA DE CONSTRUCCIÓN DE MODELOS PARA ESCRIBIR	49
Estrategia 4: LA ORALIDAD COMO UNA ESTRATEGIA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS.....	55
Estrategia 5: LA EVALUACIÓN DE TEXTOS ESCRITOS COMO UNA ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE LA DIVERSIDAD TEXTUAL Y LA AUTONOMÍA AL ESCRIBIR	58
Nivel extra textual	59
Nivel Inter-textual	61
Nivel Intra-textual	62
Estrategia 6: CREACIÓN DE CONTEXTOS LECTORES COMO APOYOS A LA PRODUCCIÓN TEXTUAL	68
Padres que comprenden las acciones escolares	68
Textualización del aula	71
A MANERA DE CONCLUSIÓN	73
BIBLIOGRAFÍA	77

Introducción

“La escritura: lenguaje vivo en el aula”, es un sueño convertido en proyecto pedagógico. Decimos lenguaje vivo, retomando la propuesta de Vygotsky: para que los maestros que enseñan a escribir centren su mirada en el lenguaje escrito que surge de las necesidades de los niños y lo conviertan en una actividad cultural compleja, importante para la vida. La escritura como lenguaje necesita ser enseñada desde la construcción del significado para los niños, despertando en ellos una inquietud esencial por su uso y conocimiento. “Sólo entonces podremos estar seguros de que se desarrollará no como una habilidad que se ejecuta con las manos y los dedos, sino como una forma de lenguaje realmente nueva y compleja” (Vygotsky, 2000:177).

El proyecto pedagógico del grupo Semillando, conformado por cuatro maestras de ciclo uno del Distrito Especial de Bogotá, Colombia, nace del deseo por encontrar respuestas concretas en el aula a la pregunta de qué y cómo enseñar la escritura significativa a los niños de ciclo uno de diversas localidades de la ciudad. El proyecto se hizo realidad en la medida en que tomamos conciencia de la importancia de iniciar procesos de autoformación, tendientes a encontrar coherencia entre las teorías de los expertos y las prácticas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en nuestras aulas.

El resultado de este sueño es la experiencia de investigación sobre la didáctica para el aprendizaje significativo de la escri-

tura. La propuesta es presentada a nuestros pares (maestros) de todos los ciclos: a quienes están en vías de titularse como docentes y a quienes, como nosotras, asumen su práctica con carácter investigativo y, sobre todo, a quienes están convencidos de que aprender a leer y escribir significativamente desarrolla el pensamiento, la interacción y la creación de mundos posibles.

Asímismo, esta investigación es una contribución al desarrollo de la Política Educativa de Bogotá (2008-2012) en la que se plantea que leer y escribir deben orientarse como herramientas para la vida, que contribuyan al acceso a la cultura y a la apropiación social del conocimiento. Es decir, que el leer y el escribir deben ir más allá de los procesos de decodificación y codificación, facilitando el surgimiento de hipótesis, interpretaciones y contrucciones de múltiples sentidos, de experiencias y expresión por parte de los sujetos. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009:6).

El proceso de construcción del proyecto pedagógico ha contado con el acompañamiento permanente del Grupo "Lenguaje, Cultura e Identidad", de la Universidad Distrital, y ha sido re-actualizado por pares maestros y expertos pertenecientes a la RED Latinoamericana de la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

En primer lugar, presentamos la Pedagogía de Proyectos como una alternativa de construcción de conocimiento en la escuela, tanto para maestros como para niños. La presentamos como la pedagogía del deseo, la autonomía y la libertad, en oposición a la pedagogía tradicional de la adaptación. (Vassileff, 2001). Asimismo, presentamos la Investigación Acción Participante como una herramienta de la Pedagogía de Proyectos para comprender y transformar el aula.

En segundo lugar, mostramos los resultados de una Investigación Etnográfica que nos permitió comprender la realidad de las concepciones de escritura que se tienen en nuestra Comunidad Educativa, incluidas las de nosotras como investigadoras. A partir de ellas planteamos el problema de investigación: ¿Cómo construir una propuesta didáctica para el aprendizaje significativo del lenguaje escrito a través de la pedagogía de proyectos?

En tercer lugar, exponemos nuestra propuesta didáctica para el aprendizaje de la escritura como el resultado del proyecto de investigación, el cual surge como respuesta a los problemas que implicaban su enseñanza desde la perspectiva del significado; cada una de estas respuestas generó la construcción de las siguientes estrategias:

La primera estrategia surge de la pregunta sobre cómo potencializar el aprendizaje significativo de la escritura; para la cual proponemos los Proyectos de Aula como alternativas de trabajo, en tanto propician la escritura en situaciones reales de uso, con interlocutores reales. En la segunda estrategia, abordamos el interrogante de cómo aprovechar los sistemas naturales de significación con los que llega el niño a la escuela para enfrentar el proceso de la escritura. Encontramos que “decir” mediante el dibujo genera procesos de abstracción, tal como sucede con la escritura.

La tercera estrategia, responde al “cómo”, desde la lectura, se contribuye a la producción escrita; con ella mostramos que la interrogación de textos es una estrategia fundamental para la creación de modelos de la diversidad textual. La cuarta estrategia, gira en torno a la pregunta sobre cómo, desde la oralidad, se contribuye a la producción de textos escritos; a través de esta investigación, se encuentra que antes de producir un texto escrito el niño necesita producir el texto oralmente.

Con la quinta estrategia nos preguntamos por qué y cómo evaluar los textos de los niños; este interrogante se respondió en dos sentidos; en primer lugar, concretamos los niveles que se deben tener en cuenta para evaluar un texto escrito por los niños; y, en segundo lugar, implementamos la estrategia de la construcción de rejillas para la producción y la autoevaluación de los textos como elementos fundamentales para que el niño asuma el rol de escritor. La sexta estrategia, partió del interrogante sobre cómo generar contextos lectores con ayuda del medio en que el niño se halla inmerso. Allí planteamos la necesidad de hacer uso real de la escritura tanto en casa como en el diario vivir del colegio.

Finalmente, hacemos una invitación a nuestros lectores para que frente a la presente propuesta se generen nuevas miradas y proyectos que contribuyan al logro de la calidad de la educación que tanto soñamos en las escuelas latinoamericanas para nuestros niños y niñas y, a la vez, que la lectura y la escritura se puedan convertir en un derecho real, significativo y placentero.

La pedagogía de proyectos como una opción de aprendizaje para el maestro en el aula

PEDAGOGÍA DE PROYECTOS

La presente investigación sobre didáctica del lenguaje escrito es el producto de una respuesta a la necesidad de encontrar una alternativa pedagógica que nos permitiera, a maestras del Ciclo Uno¹, asumir el rol de maestras investigadoras. En consecuencia, adoptamos la Pedagogía de Proyectos como una alternativa de construcción de conocimiento que involucra, tanto al docente como al estudiante. Al docente, porque una vez analiza el contexto del aula y detecta las carencias plantea un problema de investigación y desarrolla su propuesta de transformación pedagógica de aula y/o institucional. A los estudiantes, porque una pedagogía interaccionista les permite articular la vida y la escuela a través de los proyectos de aula.

Estos Proyectos de Aula surgen a partir de las inquietudes, intereses y necesidades, tanto de los niños como del maestro, en articulación con el PEI (Proyecto Educativo Institucional) de nuestros colegios. Además, propenden por el uso de la escritura

¹ Ciclo Uno: preescolar primero y segundo; denominado así en el Plan Sectorial de Educación, Bogotá 2008-2012.

como una actividad significativa en la vida de los niños; lo cual implica que la actividad escritora se plantee, desde el inicio, como una forma de lenguaje auténtica y compleja, que permita a los niños empoderarse como escritores de textos significativos mediante los cuales puedan interactuar.

Definimos la Pedagogía de Proyectos como una alternativa de trabajo que concibe la construcción del conocimiento a partir de la acción humana, es decir, que éste se produce en la interacción que se genera en los actos humanos. Esta construcción del conocimiento depende de las condiciones sociales y culturales de los sujetos, quienes desempeñan un papel consciente, activo, participante y en continua transformación (Jaimes y Rodríguez, 1999:7).

Desde esta perspectiva, se asumen la acción pedagógica y el conocimiento escolar como prácticas culturales de carácter transaccional donde la interacción es el sistema mediante el cual se constituyen los saberes básicos de una cultura. A partir de la interacción, el sujeto estructura y organiza sus concepciones de la realidad natural, objetiva y social.

La pedagogía de proyectos se propone como una estrategia epistemológica que concilia la vida escolar con la vida extraescolar del niño y recupera los cuatro aprendizajes fundamentales que requiere desarrollar un ser humano a través de la educación: "aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser". (Delors, 1996:17).

De acuerdo con Vassileff, la Pedagogía de Proyectos es la Pedagogía de la *Autonomía*, definida esta, como la expresión del Deseo en el marco del comportamiento social y que lleva a los sujetos a reducir un sistema de dependencias y a producir por

sí mismos un sistema de vida; con la salvedad que para lograr estas condiciones de la autonomía, el sujeto depende de otros con los que interactúa para construirlas.

El mismo autor afirma que el fin de la Pedagogía de Proyectos es el "desarrollo de las capacidades de proyección de los sujetos en formación para lograr una transformación de su relación con el mundo" (Citado por Rodríguez y Pinilla, 2006). Esta necesidad de proyección se caracteriza por la necesidad de conocer y realizar algo con un efecto en el tiempo y en el espacio, con una visión socioconstructivista del conocimiento. Es así, como afirmamos que la Pedagogía de Proyectos es una alternativa de construcción de conocimiento donde el sujeto pasa de ser un receptor pasivo de saberes a ser un participante activo de su proceso de aprendizaje, por cuanto tiene el interés y la responsabilidad de consultar, indagar, proponer, integrando la teoría y la práctica, para la solución de un problema significativo en el aula.

En conclusión, la pedagogía de proyectos se propone educar a los sujetos desde y para el logro de su autonomía, desarrollando procesos de invención, creación y proyección. "El advenimiento de una civilización del deseo y la generalización del comportamiento de la autonomía se concentra en el enunciado del siguiente problema de formación: *enseñar al ser humano a desarrollar su capacidad de proyección... Es éste el objeto de la Pedagogía de Proyectos*" (Ibíd.:26).

IAP COMO UNA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN LA PEDAGOGÍA DE PROYECTOS

Pensar en el problema del conocimiento en la escuela nos exige a los maestros colombianos, educados en prácticas tradicionales, procesos de toma de conciencia acerca de qué y cómo se conoce para hacer de los procesos de enseñanza y aprendizaje, acciones pedagógicas que realmente posibiliten el acercamiento de los niños a la ciencia, como proyecto del deseo, la libertad y la responsabilidad. Esta reflexión, requiere hacer de la investigación en el aula, una tarea que estudie nuestras prácticas pedagógicas; en el caso del grupo, las relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito.

Proponer la investigación de las prácticas pedagógicas en la escuela y para la escuela, significa transformar el rol del maestro administrador de currículos a un maestro que comprende y transforma su acción pedagógica ya que es él quien dirige la investigación. Esta, le permite problematizar el aula y proponer acciones que lleven a cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el grupo optó por la Investigación Acción Participante, tomando algunos elementos de la investigación etnográfica, como metodología para el logro del objetivo propuesto.

Algunos elementos etnográficos tales como el análisis documental, las encuestas, las entrevistas y la observación participante y no participante, nos ayudaron a comprender y a caracterizar las prácticas pedagógicas en el lenguaje escrito y nos llevaron a extrañarnos de ellas y a problematizar el proceso de enseñanza y su influencia en el aprendizaje de la escritura.

Una vez comprendidas las prácticas pedagógicas y didácticas del lenguaje escrito en nuestras aulas, y ayudadas por los contextos teóricos, determinamos la situación problémica que enmarca nuestra deficiencia desde lo didáctico. Realizada esta tarea, emprendimos la construcción de una propuesta que atendiera a la solución del problema planteado. Inicialmente, la propuesta giró en torno a la aplicación de las estrategias didácticas que se fueron también problematizando a medida que las implementábamos en el aula y realizábamos los contrastes teóricos que nos permitían observar y analizar críticamente nuestras acciones en la práctica. Estos análisis se llevaron a cabo mediante la sistematización de las experiencias de aula a través de la determinación de los objetivos que nos propusimos para el desarrollo del proyecto de investigación. Los diarios de campo de aula, los registros audiovisuales, la observación del trabajo de los niños, sus actitudes, sus respuestas, sus preguntas, fueron el material que nos ayudó a concretar desde la investigación, la propuesta didáctica.

LECTURA DE LA REALIDAD SOBRE LAS CONCEPCIONES DE ESCRITURA

Asumimos la noción de concepción como el “conjunto de reglas, de prácticas, de saberes que permiten resolver un tipo de situaciones y de problemas de manera bastante satisfactoria, mientras que existe otro tipo de situaciones donde dicha concepción fracasa, sea porque propone respuestas falsas, sea por los resultados que se obtengan con mayor dificultad y en condiciones menos favorables” (Brousseau, 1980, citado por Cruz, 1988: 13).

Es así como la primera tarea que asumimos en relación con la lectura de la realidad, consistió en caracterizar el contexto de las instituciones respecto a las concepciones que subyacen frente al

lenguaje escrito: Iniciamos con la “lectura” de nuestras concepciones acerca de la escritura, luego hicimos el mismo ejercicio con el PEI, con los padres y por último con los niños.

Lectura de nuestras concepciones

Encontramos que la participación en Programas de Formación Permanente para Docentes (PFPD), Seminarios, Postgrados y Maestrías, en el área del lenguaje, generaron en nosotras una reflexión acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura y la lectura, evidenciándose el cambio de ciertas prácticas pedagógicas, relacionados con el estudio y actualización de los enfoques y planteamientos teóricos de estos programas.

Por ejemplo, algunas propuestas muestran la necesidad de tener en cuenta los aprendizajes previos de los niños en relación con la formación del símbolo; además, se concibe al niño como un sujeto activo en el aprendizaje de la lengua escrita quien, inmerso en una cultura escritora, formula hipótesis acerca de la construcción de ese objeto de conocimiento.

Sin embargo, en nuestra práctica cotidiana, nos limitábamos a retomar el proceso de adquisición del símbolo sin tener en cuenta la apropiación de la lengua escrita desde las funciones que cumple en la cultura, cayendo en los mismos vicios del método tradicional: convertir la lengua escrita en un fin y no en un medio para aprender, comunicar y recrear.

Asímismo, otros programas de formación plantean que la Pedagogía de Proyectos es una estrategia para el desarrollo de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, en la que los niños son parte activa durante todo el proceso y en cada una de las etapas. Si bien es cierto algunos de nuestros proyectos de aula surgen de los intereses de los alumnos, es la maestra quien

determina la planeación, la ejecución, la sistematización y la evaluación del mismo. Los niños consultan el tema propuesto, desarrollan las actividades que la maestra propone y responden las evaluaciones relacionadas con el proyecto.

Igualmente, observábamos cómo a través de nuestra propia dinámica de interacción en el aula y la de otras docentes, dicha interacción permanecía bajo el control de las maestras. Además, veíamos que era la docente quien propiciaba los diálogos y que sus preguntas no generaban ni desequilibrio ni transformación de los conocimientos acerca de la escritura. Con gran sorpresa, encontramos que la interacción entre niños, a través del trabajo en grupo, no existe en el aula; por tanto, desarrollar aprendizajes cooperativos, mediante la potenciación de la zona de desarrollo próximo en la que un compañero más avanzado enseña a otro que se encuentra en un nivel inferior, en realidad no se propiciaba.

En cuanto a la sistematización de la experiencia sobre lo que sucede a diario en el aula, se realizaba solamente a través del diario de campo. En este documento sólo se registran las actividades planeadas de lectura y escritura. No se expresan los logros e indicadores que se quieren alcanzar con la actividad, al nivel de saberes y competencias.

Asimismo, al revisar los logros planteados respecto a la escritura, en el nivel de preescolar, hallamos que sólo se tienen en cuenta, el gusto por la actividad, las etapas de adquisición del símbolo y la escritura de los nombres de los niños; sin embargo, no se encuentran referencias a aquellos elementos necesarios para la construcción de la lengua escrita. Encontramos también, que la escritura es concebida como una actividad relacionada con lo manual, esto es, ensartar, picar y hacer planas; es lo que se entiende como la, tan mal llamada, pre-escritura. Este hallazgo

es preocupante, en tanto se desconocen planteamientos fundamentales del enfoque sociolingüístico acerca de los procesos de adquisición de la escritura, entendida como una actividad socio-cultural compleja: en el proceso de adquisición de la lengua escrita se ponen en juego diversas competencias de carácter mental y socio-cultural; lo cual implica, el hacer conciencia sobre *qué se va a escribir, cómo se va a escribir y a quién se va a escribir*.

De otro lado, encontramos que se concibe la escritura separada de la oralidad, del gesto, del juego y del dibujo. Es decir, no identificábamos que estas actividades le sirvieran al niño para representar sus ideas y pensamientos; estas son sus primeras “escrituras”, las que más tarde ayudarán al niño a tomar conciencia del carácter de representación de esta forma del lenguaje.

Lectura de los PEI y su correspondiente articulación con las Prácticas Educativas en Lenguaje

Los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), proponen teóricamente prácticas comunicativas que promueven la convivencia social y la formación en valores. Sin embargo, en la práctica, el lenguaje no es considerado un eje transversal para este logro. La observación participante nos permitió analizar las relaciones entre maestros-estudiantes, maestros-maestros y entre estudiantes; en ellas se revela un abismo insalvable entre lo planteado y la práctica. El lenguaje que predomina es el de la normatividad, de los reglamentos, de los programas, de los horarios, de las evaluaciones. Se anula la voz de aquellos a quienes les “toca” obedecer: los estudiantes; sus niveles de participación son mínimos. La mayoría de los procesos son dirigidos completamente por maestros y directivos docentes.

Al centrar la mirada sobre la escritura como parte del área de lenguaje, en los planes de área, niveles de preescolar y primaria,

se encuentra formalmente el énfasis en la escritura y la lectura; sin embargo, dicho énfasis no se evidencia en tales planes. Asimismo, la justificación de cada área devela una concepción prescriptiva del lenguaje, en tanto se centra en los elementos formales de la lengua, así como en los contenidos, las estrategias de trabajo y las formas de evaluar el área; es notoria la ausencia de estrategias y dinámicas que evidencien la concepción de la escritura y la lectura como prácticas significativas de uso.

Podríamos afirmar que en preescolar se fragmenta la dimensión comunicativa: En la primera parte del plan de estudios se resalta la importancia de la oralidad solamente como “medio” para aprender adivinanzas, rondas y poemas, así como para desarrollar la función descriptiva y la narración de historias. En esta concepción, la oralidad quedaría por fuera de la función significativa del lenguaje, es decir, la oralidad no propendería por el desarrollo de los aspectos cognitivo, interactivo y estético del ser humano.

En la segunda parte, denominada “pre-lectura y pre-escritura”, se propone el aprendizaje de signos de escritura convencionales como preparación a la escritura de textos significativos. Desde esta perspectiva, el niño debe reconocer el nombre, el sonido y la escritura de cada una de las vocales; nombrar palabras que contengan las vocales estudiadas; reconocer el sonido de las letras m - p - s - n; comprender frases sencillas a partir de las vocales y consonantes estudiadas, todo ello, a través de actividades de picado, rasgado, recortado y elaboración de planas.

Por todo lo anterior, podemos afirmar que en el plan se mantiene la división entre aprestamiento, decodificación y comprensión. El aprender a leer y a escribir, desde esta concepción, prioriza las habilidades motoras y deja de lado la naturalidad de los procesos de significación que los niños construyen desde el lenguaje

oral. En este mismo sentido, escribir y leer quedan relegados al reconocimiento de las letras, la combinación de sonidos para formar, primero palabras, luego párrafos y, por último, el texto.

Lectura de las concepciones de los padres

Los padres de familia ven en la escuela la posibilidad más cercana para que sus hijos, en palabras de ellos, “puedan ser alguien en la vida”. Esta necesidad se traduce en su afán porque los niños de transición, aprendan a leer y a escribir de la misma manera como ellos aprendieron. Su concepción de lectura y de escritura la expresan desde sus vivencias, en el marco de la escuela tradicional: planas, copias, obligación y castigo. Consideran que con un buen número de planas, dictados y combinaciones de letras, los niños aprenderán a leer y a escribir. En este mismo sentido, los padres no reconocen la diversidad textual como fuente de conocimiento de la escritura.

De otra parte, los padres no hacen uso de la lectura y de la escritura; no van con sus hijos a las bibliotecas, por tanto, estas actividades, fuera de la escuela, se circunscriben a la televisión y a los textos callejeros; esta situación limita el acceso de los niños a la amplia gama de textos para leer y escribir y, en consecuencia, la lectura y la escritura no hacen parte de su identidad cultural.

Lectura de las Concepciones de los Niños

El medio en que los niños crecen es determinante en su formación. Desde el primer día de clase, piden planas en los cuadernos, tareas de números, planas del alfabeto: actividades que los padres suelen desarrollar con sus hijos antes de entrar a estudiar porque asumen que así se aprende a leer y a escribir. De igual manera, sus experiencias previas en el Jardín, los conducen a vivir la escritura como actividad de aprestamiento y ejercicios grafo-motrices, apartándolos, desde muy temprana edad, del

proceso natural. Por tanto, la escritura se convierte para los niños en una actividad mecánica en la que la comunicación y la construcción de significado no importan pues prima la forma sobre el sentido.

Sin embargo, al plantear a los niños una actividad de lectura desde la diversidad de textos se comprueba la forma como naturalmente comprenden; más aún, en la cotidianidad, los niños usan la escritura para enviar tarjetas, cartas y mensajes a sus amigos y seres queridos; manifestando así, un interés y una atención especial por las actividades de escritura y lectura en toda su complejidad.

Así, en uno de los grados que hacía parte del proceso de observación, cuando se le planteó a los niños una situación real de comunicación, surgió en la mayoría ellos una manera natural de escribir, con sus propias graffías o dibujos, un texto con una clara intención de comunicar. En los diarios de campo se evidencia esta situación cuando la maestra de aula se sorprende al ver que sus estudiantes, después de una lectura de cartas, que a su vez se convirtieron en referentes, escriben cartas a la Primera Dama de la Nación solicitándole juguetes; en este ejercicio priorizaron la intención sobre la forma de la carta.

Los niños desarrollan unos conocimientos muy complejos acerca de la escritura y la lectura. Estos conocimientos previos a su escolarización no son reconocidos por la escuela, y por consiguiente, esta impone, de manera autoritaria, su propia concepción.

El proyecto pedagógico como estrategia para el desarrollo de la escritura significativa

DEFINICIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLÉMICA

A partir del análisis de las anteriores situaciones que revelan ciertas distancias entre lo que debe ser el lenguaje escrito en la escuela y las concepciones que subyacen a las prácticas escolares, concluimos que hay un desencuentro entre las exigencias de los adultos y el uso de la escritura que realizan los niños, aun sin haber accedido a la escolaridad. Por esta razón, planteamos la necesidad de encontrar un camino distinto que nos permitiera convertir la escritura en una actividad de pensamiento, interacción y recreación de mundos posibles en el aula de ciclo uno.

Desde esta perspectiva, planteamos la siguiente pregunta de investigación que a su vez se convierte en el objetivo general:

¿Cómo construir una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje significativo del lenguaje escrito, en ciclo uno, a través de la pedagogía de proyectos?

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA HECHA REALIDAD

En estos capítulos presentamos la propuesta didáctica con la que se pretende ofrecer una solución a los problemas planteados desde la caracterización presentada en el capítulo sobre la lectura de la realidad. Esta propuesta se caracteriza por integrar las actividades de lenguaje en torno a la escritura. Planteamos la hipótesis según la cual, es necesario potenciar y desarrollar las habilidades del escuchar, hablar, leer y escribir con que el niño llega a la escuela para producir textos significativos.

La construcción de la propuesta didáctica implicó la resolución a varios interrogantes.

1. ¿Cómo potencializar la escritura significativa en los niños?
2. ¿Cómo aprovechar para la escritura los sistemas naturales de significación con los que llega el niño a la escuela?
3. ¿Cómo desde la oralidad se contribuye a la producción de textos escritos?
4. ¿Cómo desde la lectura se contribuye a la producción escrita?
5. ¿Qué y cómo evaluar los textos de los niños?
6. ¿Qué pregunta la pregunta del maestro cuando la utiliza como apoyo para la producción textual?
7. ¿Cómo generar contextos lectores con ayuda del medio en que está inmerso el niño?

La resolución a cada uno de estos problemas dio origen a diferentes proyectos pedagógicos, que nos sirvieron para construir y proponer una propuesta didáctica en el aula. A continuación describimos algunas de las estrategias implementadas:

ESTRATEGIA 1: El proyecto de aula una estrategia para la potencialización de la escritura significativa

¿Cómo potencializar la escritura significativa en los niños de ciclo uno?

El grupo **Semillando**, en respuesta a esta pregunta, optó por los Proyectos de Aula como una estrategia que potencializa la escritura significativa en los niños. Los proyectos surgen, en nuestras aulas, primordialmente de los intereses y necesidades de los niños relacionados con los temas que quieren investigar o consultar. Con base en los temas propuestos por ellos, articulamos las necesidades de aprendizaje que propone el currículo con el Proyecto Educativo Institucional y nuestro proyecto pedagógico, que gira en torno a la potencialización de la escritura significativa en los niños de ciclo uno.

En esta perspectiva de trabajo, los proyectos de aula se constituyen en el ámbito propicio para el desarrollo del lenguaje de manera significativa. El desarrollo de un proyecto lleva a que los niños desarrollen su pensamiento, su conocimiento del mundo, su interacción real con otros y la creación de mundos posibles. Estas funciones conllevan la creación de redes conceptuales donde los saberes y el hacer se entrelazan alrededor de situaciones contextualizadas, saberes anteriores, saberes colectivos y saberes científicos que complejizan la tarea del conocimiento en el aula.

El trabajo por proyectos transforma las formas de relación entre los sujetos del saber: maestro y estudiantes, en torno al conocimiento. Estas relaciones se caracterizan porque propician las zonas de desarrollo potencial. No sólo en relación con lo que el maestro enseña, sino con lo que los pares, los padres, los textos, enseñan unos a otros.

En nuestro caso, definimos los Proyectos de Aula como el espacio dinamizador de la escritura natural en los niños. Responder a un objetivo determinado, aprender y/o hacer en el marco de un proyecto, requiere poner en marcha las funciones comunicativas del lenguaje: Solicitar, instruir, felicitar, invitar, contar, se constituyen en situaciones reales de uso de la escritura, necesarias para cumplir y alcanzar los objetivos planeados.

En el marco de los Proyectos de aula, no sólo se escriben textos completos, con interlocutores válidos: los niños, quienes asumen la posición de lectores activos, y responden, a la vez, a la intención comunicativa del texto. Además, la diversidad de acciones del lenguaje, en el marco de un proyecto de aula, propicia la diversidad textual inscrita en la cultura. Textos como cartas, recetas, invitaciones, afiches, programas, historias de vida, cuentos, adivinanzas, canciones, entre otros, se constituyen en los medios para dar respuesta a las necesidades que surgen en el proyecto.

A continuación, queremos presentar un proyecto de aula desarrollado en primer ciclo, grado preescolar. Con esto, pretendemos dar a conocer una evidencia de la investigación sobre la acción cotidiana del docente en su trabajo con los niños. Volver sobre lo realizado nos permite tomar conciencia sobre **qué hacer y el por qué hacer** en el aula. En los recuadros siguientes se concretan las reflexiones de las acciones del maestro en el aula.

Título del Proyecto: “Mi Lindo Bebé”

Nivel: Preescolar

Origen del Proyecto: Se originó a raíz de la celebración de la izada de bandera, a cargo de preescolar, en la conmemoración del día del trabajo, en la cual se trabajaron las diferentes profesiones.

DESARROLLO DEL PROYECTO

FASE UNO

Propósito: Exploración de conocimientos e intereses: ¿Cómo son, qué saben y qué quieren los niños?

Actividad de Lenguaje: Oralidad-Escucha

Actividad desarrollada con los estudiantes: Charlas para conocer los intereses de los niños y las niñas.

Una vez concluyó la izada de bandera en conmemoración al día del trabajo, observamos que los niños deseaban continuar con el tema de las profesiones, para lo cual fue necesario hacerles algunas preguntas que les ayudaran a centrar sus intereses. Se les preguntó sobre ¿cuál de las profesiones que habíamos visto, querían aprender más? Esta pregunta se resolvió a través de una votación quedando como ganadora la profesión de medicina. Luego, se les formularon otras preguntas que ayudaron a definir y a concretar qué aspecto de la medicina les generaba interés y encontramos que querían saber sobre los aspectos relacionados con los bebés.

REFLEXIÓN 1

La intención de abrir espacios en el aula, donde el niño expresa sus ideas y escucha las ideas de los demás, permite vivenciar la función interactiva del lenguaje, en tanto se ponen en diálogo los contextos sociales y culturales en los que están inmersos los niños y niñas que tenemos en el aula.

Esta interacción social tiene como propósito escuchar a los niños y reconocer sus necesidades e intereses, con el fin de

que, tanto el maestro como los otros niños que escuchan, tomen acciones que respondan a estos intereses.

Además, se abren espacios de democracia, con lo cual el aula de clase se convierte en un espacio donde todas las voces son oídas y son importantes. Cada niño, desde su particular interés, expresa la razón de su elección.

De igual forma, hemos observado que a los niños se les dificulta, tanto formular interrogantes como resolverlos; por esta razón, hemos buscado estrategias para que puedan formular preguntas sin que se vean obligados a responderlas inmediatamente; así, hemos encontrado que a medida que avanza el año, los niños aprenden y mejoran esta acción del lenguaje.

En esta fase, utilizamos diversos tipos de material escrito que se relacione con el tema de los bebés; los niños y la maestra traen al aula libros, revistas, folletos y todo cuanto se crea útil. Esta actividad de leer materiales diversos, ayuda a que los niños pregunten, cuenten lo que saben y reconozcan diversos tipos de texto, entre otras.

Más adelante se les planteó otra pregunta: ¿Qué quieren saber sobre el bebé? Frente a este interrogante, algunas de sus inquietudes fueron: ¿Cómo nace y cómo crece?, ¿Cómo sacan al bebé?, ¿Qué vacunas se le ponen a un bebé?, ¿Cómo se baña un bebé?, ¿Cómo le ponen nombre a un bebé?, ¿Cómo examinan a una señora embarazada?, ¿Cómo le mira un doctor si es un bebé?, ¿Cómo le quitan el dolor de barriga a la mamá?, ¿Cuándo le salen los dientes a un bebé?

FASE DOS

Propósito: Planear el trabajo para el logro del objetivo principal, que es aprender sobre los bebés: ¿Cómo organizamos lo que queremos aprender y lo que queremos hacer? ¿Cómo, cuándo y quién resuelve estos interrogantes?

Actividad del Lenguaje: Oralidad - Escucha

Actividad desarrollada con los estudiantes: Conversaciones sobre sus intereses y cómo lograr despejar estos interrogantes.

Después de indagar acerca de las inquietudes sobre los bebés, se hace necesario plantear de nuevo a los niños la opción de proponer ideas sobre cómo lograr desarrollar todos estos interrogantes. Así pues, una vez más se les pregunta ¿Cómo vamos a hacer para resolver las preguntas que tenemos sobre el bebé y qué más queremos hacer? a lo cual los niños responden: *Traer bebés para bañarlos, bañar un muñeco, preguntarles a los papás, leer sobre bebés, visitar un bebé, pedir permiso en la clínica y hablar con un médico, escribir nombres de bebés, ponerle nombre a un muñeco, aprender canciones de bebés, hacer adornos para bebés (móviles), jugar al pediatra, traer un bebé y llevarlo a pasear.*

REFLEXIÓN 2

Es necesario que el maestro coopere con los niños para desentrañar sus verdaderos intereses, ya que sus inquietudes son muy diversas, lo que puede llevar a que se pierda en la información y se desmotive. El uso de una pregunta con una intención clara ayuda tanto a la maestra como a los niños a centrar sus intereses y a organizar el trabajo.

Si bien es cierto que el maestro deja de ser el único poseedor del saber, sigue siendo el experto, el facilitador y el que

guía la propuesta de investigación de los niños. Esto significa que él es quien conoce los intereses de los niños, y los tiene en cuenta, pero también sabe qué conocimientos los niños necesitan aprender y los debe proponer. Por ejemplo, notamos que los niños proponen actividades específicas del lenguaje, lo cual valida la importancia, de la propuesta. En el caso que no surjan propuestas con los textos, el maestro creativamente se ingenia la forma para que aparezcan las necesidades de escritura como veremos más adelante.

Igualmente, es necesario destacar que la labor del maestro, radica también, en problematizar la situación, es decir, que a través de las preguntas que el maestro realiza se ayuda a los niños a asumir responsabilidades y a aportar soluciones. Esto les permite realmente involucrarse en el proyecto con gran responsabilidad y entusiasmo.

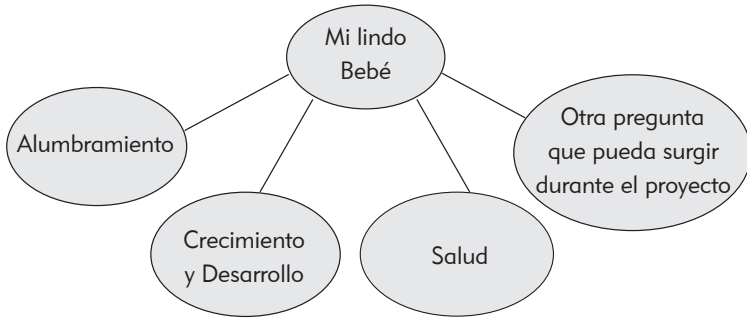
PLANEACIÓN EN COLECTIVO

Al planear un proyecto de aula, es importante que los intereses y necesidades de los niños se articulen al PEI de la institución, a los logros de cada dimensión, a los lineamientos de las áreas y a los proyectos transversales. Esta articulación se hace con el fin de establecer las relaciones de los aprendizajes con las exigencias curriculares; asimismo, hay que tener presente no sólo lo que los niños quieren aprender, sino lo que deben aprender.

Con el siguiente diagrama, ilustramos, a modo de ejemplo, la organización que se le puede dar a un proyecto de aula. Este diagrama ha sido construido entre el maestro y los niños, con el fin de realizar un proceso de generalización y jerarquización de las inquietudes que los niños quieren resolver a lo largo del proyecto. Es valioso ubicar este diagrama en un lugar visible y a la altura de los niños, con el propósito de que lean y controlen, tanto lo ejecutado como lo que falta por ejecutar; esto garantiza, entre otras, que todas las preguntas sean resueltas. Este documento se convierte en el mapa o ruta a seguir.

Una vez establecidas las preguntas, éstas se escriben en el diagrama y se adecuan al cuadro de responsabilidades. Este es un buen momento para resolver con ellos cuál es el orden y las prioridades de los diferentes aspectos: quiénes se van a responsabilizar y cuándo se van llevar a cabo las tareas planeadas. Aclaramos que la última columna, referente a las actividades del lenguaje, se va llenando a medida que se realizan las actividades y sirve, además, como reflexión o toma de conciencia sobre lo realizado y aprendido:

DIAGRAMA QUE SIRVE DE APOYO PARA LA PLANEACIÓN Y EL DESARROLLO DEL PROYECTO DE AULA



CUADRO DE RESPONSABILIDADES

Tareas	Responsables	Fechas	Actividades del lenguaje realizadas
1. Traer libros que hablen sobre el nacimiento de los bebés.	Todos	Una semana	Lectura de diversos tipos de textos
2. Ver la película que está en la biblioteca y que habla sobre el tema	La profesora trae la película	Un día	Lectura de imagen y charla sobre lo visto
3. Entrevista a un doctor para realizarle las preguntas.	La profe averigua un posible doctor que pueda venir al salón	Dos semanas	Escritura de una carta al hospital para solicitar el permiso de hablar con un médico.

4. Averiguar con los padres sobre cómo fue el nacimiento de cada uno.	Cada niño le hace la pregunta a sus respectivos padres, para luego compartir su propia historia con los compañeros, a través de la escritura	Una semana	Oralidad y escritura de texto expositivo
5. Traer registros de vacunación para leerlos.	Cada uno trae el suyo.	Dos días	Lectura de cuadros de datos.
6. Jugar con muñecos y bañarlos	Cada uno trae su muñeco para jugar a bañarlos.	Dos días	Oralidad.
7. Entrevistar a una madre de familia que tenga un bebé recién nacido.	Uno de los niños que tiene un hermanito recién nacido.	Un día	Escritura de la pregunta que cada uno va a realizarle a la mamá.
8. Consultar sobre la salida de los dientes.	Cada niño lo hace con su familia.	Dos días	La construcción colectiva de un cuadro estadístico de las edades en que les brotaron los dientes.
9. Visitar a una familia cercana que tenga un bebé.	Tres niños que cumplen con esta condición.	Tres días	Oralidad.
10. Visitar la salacuna cercana al colegio.	La profe averigua cuáles son los requisitos para esta visita.	Dos semanas	Escritura de una carta solicitando permiso para ir a visitar la salacuna.

11. Traer canciones de cuna.	Cada niño trae la canción de cuna que le cantaban cuando era bebé.	Una semana	Escritura de la canción con la ayuda de la familia.
12. Hacer adornos para bebés (Móviles).	Cada niño pregunta a su familia qué juguetes tenían cuando eran bebés.	Dos semanas	Lectura de un texto instructivo para la elaboración de un móvil.

REFLEXIÓN 3

Aprendimos que el maestro puede ceder su rol de único conocedor y organizador de las actividades en el aula y compartir su poder con el fin de permitir que los niños propongan cómo lograr lo deseado.

De igual forma, aprendimos que el ejercicio de clasificar las actividades del proyecto se puede hacer junto con los niños, con el fin de que ellos aprendan a establecer categorías; ejercicio importante en el desarrollo de su pensamiento.

FASE TRES

Propósito: Una etapa de desarrollo sin perder de vista la intención de nuestras acciones: ¿Cómo lo vamos a hacer?

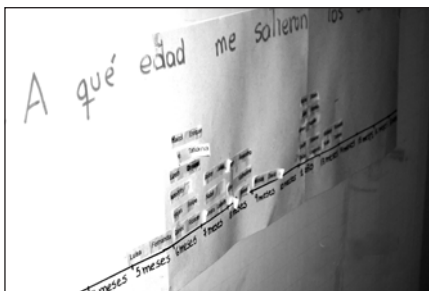
Actividad del lenguaje: Oralidad, Escucha, Lectura y escritura.

Actividad desarrollada con los estudiantes: Ejecución de lo planeado.

El trabajo de la maestra es más sencillo en tanto son los niños quienes se han comprometido a resolver las inquietudes. El lenguaje del aula cambia, los niños viven el hecho de trabajar juntos por un objetivo común y, a la vez, lo hacen con autonomía, es decir, con motivación propia; la maestra sirve como guía y facilitadora del proceso e involucra otros saberes que considera necesarios.

En esta etapa se ponen en juego las fortalezas y habilidades de los estudiantes. Además, se realizan actividades con las que desarrollan las dimensiones, señaladas en los lineamientos curriculares lo que permite al niño establecer relaciones entre los conocimientos aprendidos. De igual modo, aprenden conceptos, y los aplican en una determinada situación. A continuación exponemos algunos ejemplos de las actividades realizadas en el desarrollo de competencias relacionadas con cada una de las dimensiones, así como la intencionalidad de las actividades y las prácticas de lectura y escritura involucradas.

Dimensión Cognitiva: Los niños desarrollaron una actividad consistente en la elaboración de una estadística, con el fin de comparar la edad cronológica de la salida de sus dientes. También aprendieron el concepto de vacuna y sus beneficios. De igual forma, establecieron semejanzas y diferencias a partir de fotos de bebés. Los niños no sólo leyeron textos escritos sino también textos gráficos, y plantearon preguntas en torno a textos concernientes a la situación de aprendizaje, concretamente, un libro que hablaba sobre las vacunas. Además, escribieron para cumplir con las tareas que a veces son copias del tablero; en estos casos, la copia tenía sentido por el uso y la función dentro del proceso escritor. En relación con la estadística, se envió una tarea a la casa con el propósito de que preguntaran a sus padres la edad, en meses, en que les salieron los primeros dientes, y trajeran escritas en su cuaderno las respuestas.



Al siguiente día, la profesora entrega a los niños tirillas de papel que contienen sus nombres, cada niño busca el suyo y generamos una cuadrícula que nos sirve de histograma².

Cada niño lee la tarea y coloca su nombre en columna según la edad en que le salieron sus dientes, por ejemplo, si a seis niños les salieron los dientes a los siete meses, los nombres de esos seis niños quedan en columna uno debajo del otro y en las "ordenadas" se lee siete.

Cuando todos los niños han completado el gráfico, éste se lee y se formulan otro tipo de preguntas como ¿A qué edad no salen dientes? ¿A qué edad encontramos, que a la mayoría le salieron sus primeros dientes?, etc., Esta actividad despertó gran interés por parte de los niños y permitió un acercamiento al concepto de cantidad.

En relación con el tema de las vacunas, se presentó un texto que hablaba sobre sus beneficios, a la vez que infundía valor a los niños para que se las dejaran aplicar. El texto de varias páginas se presentó en video bean y los niños mediante la estrategia de interrogación al texto fueron comprendiéndolo y expresando sus miedos sobre las vacunas; creemos que con este ejercicio revaloraron sus concepciones sobre las ventajas de dejarse vacunar.

² Histograma: Representación gráfica de una distribución de frecuencias por medio de rectángulos, cuyas anchuras representan intervalos de la clasificación y cuyas alturas representan las correspondientes frecuencias.

Dimensión Corporal: Los niños imitaron diferentes posiciones, propias de un bebé en crecimiento. Luego, ordenaron la secuencia de las etapas de movimiento, a partir de imágenes, ya que somos conscientes que frente a ciertos tipos de texto los niños necesitan organizar sus pensamientos en un orden estricto: Es el caso de las recetas o el de las narraciones de cuentos.

Para esta actividad se trabajó con la historia de vida y las etapas de desarrollo en la motricidad gruesa por la que atraviesa normalmente un bebé; para ello se les dio en cuadros las representaciones de un bebé acostado jugando con el sonajero, un bebé sentado, uno gateando y otro caminando. Estos dibujos se les presentaron en desorden, se comentaron, se interpretaron y luego se les propuso ordenarlos de acuerdo con el desarrollo normal de un bebé.

Dimensión Comunicativa: Los niños hablan sobre la temática del proyecto y escuchan las historias de vida de los compañeros. También leen textos como canciones relacionadas con el tema, textos instructivos, para hacer móviles y escriben cartas para solicitar la autorización en la visita a un hospital.

Una de las preguntas formuladas por los niños fue acerca de ¿cómo nace un bebé?; ellos mismos señalaron como solución preguntarles a los padres; así pues, se propuso a cada niño conversar con sus padres para indagar sobre cómo había sido su nacimiento.

Al día siguiente, los niños muy emocionados llegaron a contar a sus compañeros acerca de sus historias de nacimiento. Dado que eran tantas historias y estaban tan interesados, la maestra propone que cada uno escriba su propia historia, con el fin de darla a conocer y publicarla en una cartelera a la vista de todos. Los niños realizan sus escritos **con sus propias grafías**. Lue-



go, la profesora con ayuda de algunos estudiantes de quinto, “transcriben”, es decir, escriben debajo de las grafías, lo que los niños dicen.

En el momento de la transcripción, observa-

mos niños que escriben poco pero producen oralmente muchas ideas; otros escriben mucho con sus notaciones pero en el momento de transcribir, no se acuerdan lo que escribieron o dicen muy poco; vemos también que aquellos que se acercan a la construcción del sistema alfabético, tratan de escribir correctamente, lo que retrasa un poco la producción de sus ideas y su escritura; sin embargo, ya hemos aprendido que es una etapa que se supera con el transcurso del tiempo, a medida que van adquiriendo más seguridad. Así mismo, hemos confirmado que las etapas de acercamiento al código se da en avances y retrocesos entre escribir con el código y escribir con sus propias notaciones; lo importante para nosotros es que el niño sepa siempre el qué, el por qué y para quién está escribiendo. En esto radica el significado especial que se le asigna a la tarea de escribir.

Otra actividad realizada consistió en dar respuesta a la inquietud de los niños sobre la elaboración de adornos para el cuarto del bebé. En esta ocasión se trabajó alrededor del “Móvil del Gato”, que aparece en el recuadro, enfatizando en la comprensión de las instrucciones para realizar el móvil. Igualmente, se llamó la atención sobre el formato del texto, y se establecieron los criterios relevantes para la comprensión y producción de textos instructivos. Finalmente, se elaboró el móvil.

Otra de las actividades significativas consistió en leer diversas cartas para escribir y enviar una, solicitando un permiso de ingreso al hospital más cercano.

La carta que a continuación se muestra es uno de los borradores escritos por los niños con el fin de visitar el hospital cercano a la Institución. Con esta carta se quiere resaltar la escritura en situaciones reales de uso con interlocutores reales. Esta es la transcripción:

Móvil del Gato

Materiales:

- Cartulina gris, negra o café
- Lápiz
- ✂ Tijeras
- ▢ Pegante
- Lana
- ⊖ Un círculo signado en espiral

Instrucciones:

1. Pinta dos círculos sobre la cartulina
2. Recorta los círculos
3. Pega los dos círculos como indica la figura
4. Dibuja dos triángulos y pégalos en la parte de arriba de uno de los círculos
5. Dibuja las ajas y el hocico del gato
6. Colócale unos bigotes de lana
7. Colócale una lana para colgarlo del techo
8. Recorta el círculo por el espiral
9. Péglele la cola al gato en la parte de abajo
10. Pégalo en el techo

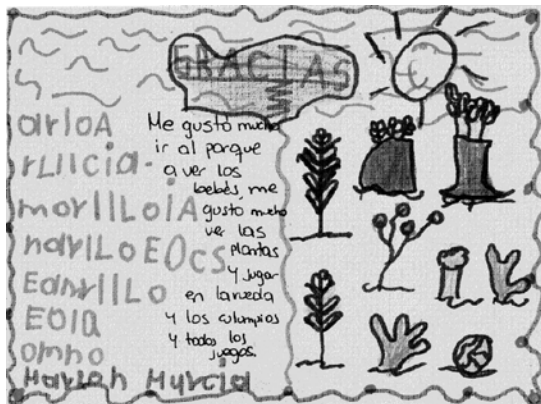
~~que si por favor nos dejan entrar a ver los bebés~~
 que si por favor nos dejan entrar al hospital
 que si por favor nos dejan ver a los bebés que
 si ya salieron o no
 que si salieron dormidos o no
 como aprenden a gatear los bebés
 como aprenden a sentarse los bebés

Diego Alejandro Gómez Sotelo

"Que si por favor nos dejan entrar a ver los bebés. Que si por favor nos dejan entrar al hospital. Que si por favor nos dejan ver a los bebés, que sí ya salieron o no. ¿Cómo aprenden a gatear los bebés? ¿Cómo aprenden a sentarse los bebés?"

Diego Alejandro Gómez Sotelo.

A continuación se exponen ejemplos, correspondientes a esta fase. Las transcripciones las realiza la maestra en el momento en que los niños leen sus producciones:



Tarjeta de agradecimiento por la visita a la salacuna

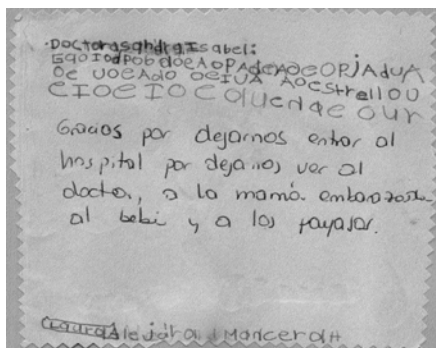
Transcripción:

“Gracias, me gustó ir al parque y ver a los bebés, también me gustó ver las maticas que habían y jugar en la rueda y en los culumpios que habían.

Tarjeta de agradecimiento al hospital por permitir la visita.

Transcripción:

“Gracias por dejarnos entrar al hospital, por dejarnos ver al doctor, a la mamá embarazada, al bebé y a los payasos”.



REFLEXIÓN 4

Vale la pena comentar que es a la maestra a quien corresponde, de manera intencionada, promover las actividades de escritura dentro del proyecto, ya que por tratarse de niños pequeños aún no tienen claro que muchas de las cosas que se requiere hacer en la vida se logran a través de la escritura: solicitar permisos, y agradecer, entre otras.

Dimensión Ética y Valores: Se trabajó principalmente el valor de la responsabilidad haciendo énfasis en el cuidado de los bebés y del cuerpo. Se elaboró una cartelera sobre las responsabilidades de los padres, incrementando la variedad de tipos de textos presentados a los niños.

Dimensión artística y expresiva: Los niños querían hacer móviles para los bebés, y en consecuencia ejecutaron, a partir del texto instructivo anteriormente presentado, móviles para obsequiar a sus hermanitos. De igual forma, se promovieron actividades de juego de roles, en los que los niños representaron a los distintos miembros de la familia.

REFLEXIÓN 5

En esta etapa de desarrollo del proyecto de aula, clasificamos las actividades, diferenciando cuáles corresponden al lenguaje, en general, y cuáles a la escritura, en particular. Aclaremos, de acuerdo con los objetivos de la propuesta de investigación, que consideramos como actividades de lenguaje aquellas en las que los niños se ven obligados a

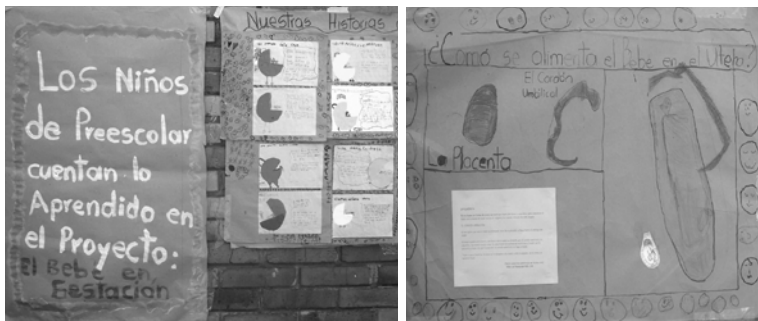
interactuar con otros para el logro de los objetivos del proyecto; a partir de lo cual se genera la escritura significativa. Así pues, el cumplimiento de los objetivos del proyecto nos lleva necesariamente a escribir en situaciones reales, con interlocutores reales; en este sentido, se visibilizan los propósitos comunicativos en tanto los niños miden el impacto del acto de escribir, reconocen la diversidad textual y eligen el texto que se corresponde con la situación comunicativa específica.

FASE CUATRO

Propósito: Etapa de socialización ¿Cómo vamos a contarle a los demás aquello que hemos aprendido?...

Actividad del Lenguaje: Escritura.

Actividad desarrollada con los estudiantes: Elaboración de carteleros con el fin de dar a conocer a los demás lo aprendido. No sólo se invitó a estudiantes de otros cursos para que los niños contaran lo aprendido, sino que se logró una visita al hospital cercano como respuesta a la carta escrita por los niños; allí pudieron preguntar y contar a los médicos sus inquietudes y aprendizajes.



El desarrollo del proyecto de investigación nos permitió responder el interrogante de cómo construir una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje significativo del lenguaje escrito en ciclo inicial, a través de la pedagogía de proyectos, dado que confirmamos los siguientes hechos pedagógicos, que se constituyen en soportes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, logrados mediante estrategias que se presentan en los siguientes apartados:

ESTRATEGIA 2: El reconocimiento de la prehistoria del lenguaje escrito como una estrategia para representar

¿Cómo aprovechar los sistemas naturales de significación con los que llega el niño a la escuela, en el desarrollo de su proceso escritural?

Objetivo: Reconocer la influencia del gesto, el juego y el dibujo, como sistemas de representación, en la construcción de la lengua escrita.

Según Vygotsky (2000:160) en la prehistoria del lenguaje escrito, para acceder a la escritura, es necesario tener en cuenta la evolución de los signos y el lugar que ocupa la escritura en este proceso: el gesto, el dibujo, el juego y el lenguaje hablado, son formas de representación naturales de los niños. Su importancia radica en que esas formas de representación le permiten al niño “decir” naturalmente y comunicarse. Estas formas de representación, por su relación directa con los objetos representados, se constituyen en representaciones de primer orden y la escritura como tal se constituye en una representación de segundo orden en la medida en que es una representación de la palabra oral; por tanto, planteamos la necesidad de retomar

las formas de representación auténticas con las cuales los niños llegan “escribiendo” a la escuela, para iniciar luego el proceso de representaciones escriturales.

Desde el mismo momento en que los niños ingresan a preescolar, se trabaja en el marco del proyecto de aula, a través de talleres, actividades tendientes a desarrollar en los niños sus propias formas de representación del pensamiento. Los juegos de imaginar “hagamos como si fuéramos...”, el juego de usar objetos para representar otros objetos, los títeres, el teatro y el dibujo, son las primeras “escrituras” de los niños que les ayudan a tomar conciencia y que les abonan el camino para que puedan llegar luego a comprender que la escritura es otro sistema de representación de la realidad con el que también pueden “decir”. La tarea de la escuela consiste entonces en posibilitar el acceso del niño a múltiples y complejas formas de lenguaje o sistemas de representación que le permitan “decir” para alcanzar sus objetivos de comunicación sin desconocer las anteriores.

El dibujo es un sistema de representación que permite a los niños designar, nominar y narrar tal como lo hacen desde el lenguaje hablado. La importancia del dibujo para los niños, radica en que implica un nivel de abstracción necesario para cualquier representación verbal. Vygotsky afirma que al dibujar, los niños sólo plasman los rasgos esenciales del objeto y que esto proporciona bases suficientes para considerar sus dibujos como un primer estadio en el desarrollo del lenguaje escrito (2000:169-170).

Un ejemplo de esta estrategia es la producción de una tarjeta de invitación a la “Fiesta Feliz” en el grado de preescolar. Esta tarjeta surge como una necesidad de invitar a la fiesta de cumpleaños de todo el curso. Como decían ellos “la querían con todo”; esto implicó que la fiesta tenía que tener un motivo que

la identificara. Ellos eligen a Pinocho como el personaje de su fiesta. Hubo un trabajo de producción y lectura de dibujos para elegir el personaje que iba a aparecer en las tarjetas. Una vez escogido el que creían, representaría muy bien el motivo de la fiesta; se invitó a una profesora que no conocía cuál era el motivo, para mirar si el dibujo seleccionado correspondía a lo que los niños querían y se les preguntó:

Niños: Estamos haciendo el dibujo para la tarjeta de invitación ¿Le gusta? ¿De qué cree usted que va a ser nuestra fiesta?

Maestra invitada: Es una fiesta de cumpleaños porque hay bombas y pastel.

Maestra: Si, ¿pero cuál es el tema de nuestra fiesta?

Maestra invitada: De un hada.

Niños: ¡No! es de Pinochoooooooooooooo.

Maestra invitada: No, no sabía. Deben hacerle nariz a Pinocho.

Esta situación llevó a los niños a hacer un nuevo dibujo que cumpliera con las observaciones realizadas. El dibujo implicó, no sólo la producción de textos, sino la lectura de sus textos, con el fin de que comprendieran que pueden comunicar a los otros un propósito con dibujos. Transcribimos a continuación un diálogo donde se realiza la lectura de tarjetas:

Maestra: ¿Para qué son estas tarjetas?

Niño 1: Son para invitar a las fiestas

Maestra: Miremos si todas las tarjetas tienen los mismos dibujos

Niño 2: No, la mía tiene un bebé dibujado

Maestra: La mía tiene dibujada una niña con una vela

Maestra: ¿Estas dos tarjetas serán para invitar a una fiesta de cumpleaños?

Niño 3: No, una es para un bautizo y la otra para una primera comunión.

Maestra: ¿Cómo supiste eso?

Niño 3: Porque eso no se dibuja para un cumpleaños.

Encontramos, sin embargo, que en la producción y lectura de textos a través de los dibujos, los interlocutores leen otros propósitos que el niño no se proponía. Es aquí cuando los niños necesitan encontrar otro sistema que les permita expresar, sin ambigüedades, su intención comunicativa. Evidencia de esta transición del dibujo a la escritura son las siguientes afirmaciones que hacen los niños cuando trataban de evaluar si unos afiches de promoción a un festival artístico cumplían con la intención de animar a los transeúntes a asistir al festival:

“Es que el dibujo debe decir lo que dice la escritura, y la escritura debe decir lo que dice el dibujo, para que se entienda”

“Yo le voy a ayudar a los dibujos con las letras por si no se entiende”

“Yo no quiero dibujar, es más fácil hacerlo con letras”

Concluimos con estas afirmaciones que el propiciar el desarrollo del lenguaje escrito a partir de su pre-historia y, en este caso, el dibujo, lleva a los niños consecuentemente a buscar un sistema estable de comunicación que les permita “decir” lo que necesitan comunicar. En el mismo proyecto de “La Fiesta Feliz” a la pregunta de la maestra: *¿Niños, por qué creen ustedes que en una tarjeta de invitación hay dibujos y letras?, un niño le responde: Porque si no entienden los dibujos, toca ayudarle con las letras.*

Concluimos también, que los niños logran comprender que a pesar de que la escritura es un sistema arbitrario de representación de la realidad, es más preciso para expresar lo que quieren decir.

ESTRATEGIA 3: La interrogación de textos como una estrategia de construcción de modelos para escribir

¿Cómo desde la lectura se contribuye a la producción escrita?

Objetivo: Reconocer la interrogación de un texto como una estrategia de lectura que apoya la producción escrita.

Esta propuesta considera la lectura de textos completos como una herramienta fundamental para la producción textual; para que el niño se convierta en un productor de textos, tiene que observar cómo se producen los textos en su cultura. Por esta razón, es necesario concertar con los niños el tipo de texto necesario que responda a sus necesidades de comunicación: interrogar el texto con los niños, y construir así, el modelo de texto que les sirva de pauta al escribir (Jolibert, 1998:58).

En este horizonte, la maestra y los niños buscan textos escritos (como recetas, cartas, afiches, cuentos, noticias, publicidad, entre otros) que correspondan a la necesidad de escritura, y que sean pertinentes a la situación de comunicación en la cual se encuentran inmersos. Así, reflexionamos con los niños sobre cuál sería el texto escrito más adecuado a la situación de comunicación que nos proponíamos; seleccionamos el que nos servía de modelo y luego realizamos la lectura colectiva que nos permitiera comprender el significado global del texto. En este proceso de comprensión global, los niños buscaron “pistas” que los llevaran a su comprensión. Los dibujos, los logos,

los escudos, la disposición en el espacio, la diagramación, son elementos que llaman la atención de los niños y que les ayuda a “leer” y entender lo que allí dice.

Esta estrategia requiere preparación por parte de la maestra, en tanto implica que los niños interroguen el texto y lo lean, a través de preguntas. Esta situación se convierte en un juego de creación y confrontación de hipótesis que jalona hacia procesos de interpretación. Es importante aclarar que esta lectura no es lineal y que los niños leen el texto desde sus intereses y saberes.

El proceso interpretativo coadyuva a que los niños comprendan qué y cómo escribir un texto en función de sus necesidades comunicativas. La maestra y los niños construyen una rejilla que ayuda a recordar los aspectos a tener en cuenta en el proceso de la escritura. Esta rejilla sirve, tanto para la producción del texto, como para su autoevaluación. Más adelante, mostramos un registro del Proyecto de aula “Mamá Linda”, realizado con niños de preescolar con motivo de la celebración del día de la madre. Para ello, leímos diferentes tipos de tarjetas que los mismos niños trajeron al aula con el fin de aprender de los textos que circulan en nuestra cultura y reflexionar así sobre cómo se escribe una tarjeta.

En el aula se tiene un banco con una variedad de tarjetas que ya han sido utilizadas y que son aportadas por los mismos niños. Estas tarjetas se han recolectado a lo largo del año y se tiene como material de lectura en el aula. Una vez que cada niño tiene una tarjeta en su mano, se les da un tiempo para realizar una lectura silenciosa. Luego, construyen grupalmente el sentido del texto, a través de preguntas formuladas por la maestra.

La lectura de diversas tarjetas, permite a los niños ver la diversidad de motivos y estilos que circulan en el ámbito de la cultura,

de acuerdo con cada ocasión. Los niños, a través de las pistas que ofrece cada tarjeta, infieren el contenido del texto. El siguiente registro, tomado de los diarios de campo, es un ejemplo de lo expuesto.

Maestra: De acuerdo con lo que hemos decidido, todos queremos hacer una tarjeta para nuestra mamá. Una forma de aprender a hacer una tarjeta es observando tarjetas hechas por personas que ya las saben hacer muy bien. Nosotros nos vamos a “copiar” de ellos y vamos a hacer nuestra propia tarjeta. Alguno de ustedes puede decir ¿cuál es el motivo o de qué es la tarjeta que tiene en su mano?

Niño 1: La mía es de navidad

Maestra: ¿Cómo supiste esto?

Niño 1: Pues porque tiene un papá Noel

Maestra: Y la tuya ¿de qué es? (pregunta a otro niño)

Niño 2: La mía es de cumpleaños, porque tiene bombas

Luego de haber leído la primera parte de las tarjetas, es decir, la portada donde se encuentra el dibujo que representa el motivo de la tarjeta, se clasifican. Salen varios grupos: de navidad, de cumpleaños, de primera comunión, etc....

Es necesario también, llevar a los niños a pensar que, de acuerdo con las diferentes situaciones en que nos encontremos, se entregan tarjetas con intenciones distintas: para felicitar, para invitar, para saludar, para agradecer, entre otras.

La maestra pregunta:

Maestra: *¿Cuál es el motivo por el cual vamos a entregar a nuestra mamá esta tarjeta?*

Niño 1: Para decirle que la queremos.

Niño 2: Que es muy linda.

Maestra: Muy bien, entonces según lo que me dicen, no es para invitarla sino para saludarla en su día.

Niño 3: ¿Por qué no le hacemos una fiesta y la invitamos?

Maestra: Porque ya se llegó el día y no alcanzamos a organizar una reunión como ellas se lo merecen.

Niño 3: ¡Qué pesar!

Maestra: Miremos las tarjetas y levante la mano el que crea que tiene una tarjeta de saludo y el que crea tener una tarjeta de invitación, para ver la diferencia entre las dos. Abramos las tarjetas.

Niño 4: Yo tengo una de invitación a un cumpleaños.

Maestra: ¿Cómo sabes esto?

Niño 4: Porque aquí dice treintaiocho y dieciséis (refiriéndose a la dirección).

Maestra: ¿Y eso que significa?

Niño 4: es donde queda la fiesta.

Maestra: ¿Cómo así?

Niño 4: Porque cuando a uno lo invitan le dicen la dirección para que llegue.

Maestra: Muy bien. Y Esa es una tarjeta de invitación.

Maestra: Ahora miremos quién tiene una tarjeta que no sea de invitación.

Niño 5: Esta.

Maestra: ¿Por qué crees que la tuya no es de invitación?

Niño 5: Porque tiene muchas letras.

Maestra: ¿Cuál crees que sea el motivo de tu tarjeta?

Niño 5: yo creo que es de la mamá, porque tiene flores, y eso es para las mamás.

Maestra: Muy bien, entonces ¿qué dirá aquí? (señala el texto que está adentro de la tarjeta y se lo muestra al resto de los niños).







Niño 6: Mamita linda, eres muy bonita, te quiero mucho...

Niño 7: Tú eres muy especial, te quiero mucho...

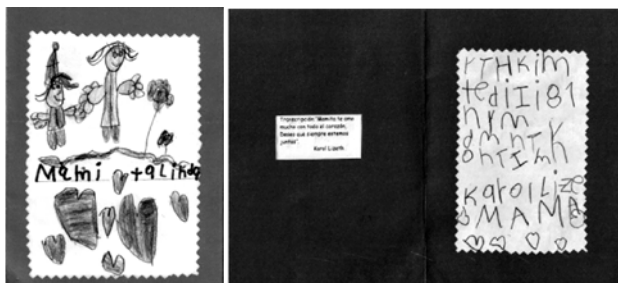
En este momento, la maestra toma la tarjeta del niño, la lee e invita a todos los niños a seleccionar las tarjetas de saludo, que no tengan muchos números y líneas (refiriéndose a la hora y fecha, etc.). Elijen entonces las tarjetas que son de saludo o felicitación y la maestra las lee todas.

Asimismo, la maestra se pone de acuerdo con los niños para concretar las características de la tarjeta de felicitación para el día de la madre, y escribe estos puntos en el tablero con el fin de realizar una rejilla que luego sirva para que cada niño evalúe la escritura de su tarjeta. A continuación, mostramos el resultado de la construcción de esta rejilla. Los dibujos que se encuentran frente a cada aspecto, sirven de apoyo para ayudarles a recordar lo que hay que tener en cuenta.

REJILLA DE UNA TARJETA DE SALUDO PARA EL DÍA DE LA MADRE

ASPECTOS QUE POSEE	
1. Tiene la intención de saludar <ul style="list-style-type: none"> • Usa palabras dulces 	
<ul style="list-style-type: none"> • Usa palabras de buenos deseos 	
<ul style="list-style-type: none"> • Usa palabras de promesa 	
2. Tiene la firma o el nombre de quien hace el saludo	<i>Abraham Lincoln</i>
3. Tiene la fecha de la ocasión	
4. El dibujo dice lo que dicen las palabras	
5. Tiene buena presentación (orden, aseo)	

Después de este ejercicio, los niños escriben el primer borrador de la tarjeta y se evalúa de manera colectiva con el propósito de generar en ellos la necesidad de reescritura. Las siguientes son una muestra de las tarjetas terminadas. Es importante anotar, que los niños escogieron el estilo de la tarjeta, esto es, el diseño, el estilo postal, el estilo de libro vertical u horizontal, etc., con lo cual se evidenció una gran variedad de estilos:



Transcripción realizada por la maestra:

“Mamita, te amo mucho con todo el corazón, deseo que siempre estemos juntas”. Karol Lizeth.

La implementación de esta estrategia permitió usar los textos presentes en la cultura para que los niños se apropien de los diferentes tipos de discurso y les sirva de apoyo para su producción escrita.

ESTRATEGIA 4: La oralidad como una estrategia para la producción de textos escritos

¿Cómo contribuir a la producción de textos escritos desde la oralidad?

Objetivo: Reconocer la oralidad como una estrategia de apoyo previa a la producción de un texto.

Hemos aprendido que hay un paso intermedio entre lectura y escritura el cual hemos denominado de la oralidad a la escritura. Planteamos la necesidad de recuperar la oralidad desde las preguntas que propone el maestro, con el objeto de que el niño desarrolle la conciencia discursiva, entendida como el proceso de reflexión sobre el funcionamiento del sistema de escritura. En los proyectos de aula la situación de comunicación es tan real que la maestra, mediante preguntas, conduce a los niños a pensar sobre los elementos decisivos en la producción del texto: el contexto de producción (qué se va a escribir, a quién se le va a escribir, para qué se le va a escribir, por qué se le va a escribir y cómo se le va a escribir). El sentido global del texto, así como el modo de plasmar en él la palabra y las oraciones. En esta perspectiva, el maestro brinda unos apoyos que conducen al niño hacia la producción de texto. Para ello, se desarrollan procesos

metalingüísticos, que facilitan la producción de texto, sobre la base de criterios concernientes al tipo de texto que se pretende producir, esto es, sobre las siluetas.

El siguiente registro de aula, en el que podemos observar esta estrategia, da cuenta de la escritura de una carta surgida del proyecto “Los cinco sueños de Nestlé”, a propósito de la invitación que una niña del grado primero, hizo a todo su curso pues deseaba que participaran en el concurso “los 5 sueños de Nestlé”; concurso que era promovido, en ese momento, en una publicidad de la televisión colombiana. Luego de haber dialogado varios días sobre la propuesta de la niña y de decidir y acordar cuáles serían los “sueños” que se enviarían a través de una carta, podemos ver cómo el apoyo desde lo oral hace que los niños reflexionen acerca de cómo escribir la carta y cómo lograr el impacto esperado:

Maestra: ¿Conozco qué voy a escribir?

Niño 1: Una carta

Profe: ¿A quién le voy a escribir?

Niños: A los señores de Nestlé

Maestra: ¿Qué les quiero pedir o decir a los señores de Nestlé?

Niños: Los cinco sueños de Nestlé

Maestra: ¿Cuáles son los cinco sueños que hemos acordado?

Niños: Un bus, una finca, un viaje al mar, computadores, beca para aprender a nadar.

Maestra: ¿Quiénes envían la carta?

Niños: Nosotros

Maestra: ¿Quiénes somos nosotros?

Niños: Los niños y niñas y la profe del curso primero.

Maestra: O sea que cuando lleguen los premios, los señores de Nestlé se los entregan al primero que encuentren en el colegio, sí?

Niños: ¡Noo!, nosotros somos los niños y niñas de PRIMERO "A"

Maestra: Y que tal los señores de Nestlé se vayan a la Sede B y le entreguen los premios a los niños de Primero A de la sede B

Niños: ¡Nooooo!

Maestra: Entonces ¿quiénes somos nosotros?

Niños: Los niños y niñas y la profe del curso de Primero A de la sede A.

Maestra: ¿Y qué tal que los señores de Nestlé se vayan con los premios y los entreguen a cualquier colegio que tenga un curso que se llama Primero A y que esté en la sede A?

Niños: ¡Ay no profe! Nuestro Colegio es Rufino José Cuervo.

Maestra: Entonces, ¿de qué forma escribimos para que los señores de Nestlé sepan quién les envía la carta?

Niños: Los niños y niñas y la profe del curso de Primero A de la sede A, del Colegio Rufino José Cuervo.

Maestra: ¿Qué pretendemos enviando esta carta?

Niños: ¡Ganar! Que nos ganemos los cinco sueños de Nestlé.

Finalmente, los niños elaboran las cartas en parejas.

Con el uso de esta estrategia, encontramos que le es más fácil al niño producir su escrito de forma oral para luego escribirlo, pues esto le permite organizar mejor qué decir y cómo decir.

ESTRATEGIA 5: La evaluación de textos escritos como una estrategia para el desarrollo de la diversidad textual y la autonomía al escribir

¿Qué y cómo se evalúan los textos producidos por los niños?

Este proyecto surge a partir de las siguientes reflexiones: en primer lugar, la necesidad de ir más allá de la producción y plantear acciones concretas para cualificar los textos escritos por los niños, es decir, nos enfrentamos a la realidad de qué evaluar en los textos. Fue así como iniciamos la tarea de analizar los escritos: cuando el niño produce un texto con sentido, no podemos reducir la evaluación, tan solo a su nivel de acercamiento al código. En segundo lugar, vimos la necesidad de elaborar estrategias didácticas para que los niños reconozcan y produzcan distintos tipos de texto.

Por lo anterior, nos planteamos como interrogante investigativo ¿Qué y cómo evaluar, conjuntamente con los niños, los distintos tipos de textos en el ciclo inicial? En consecuencia, nos propusimos como objetivo general: Desarrollar en los niños procesos autónomos de evaluación de textos que les permitieran identificar los propósitos comunicativos ligados a la estructura textual y a la cualificación de la escritura, apoyadas en la pedagogía de proyectos.

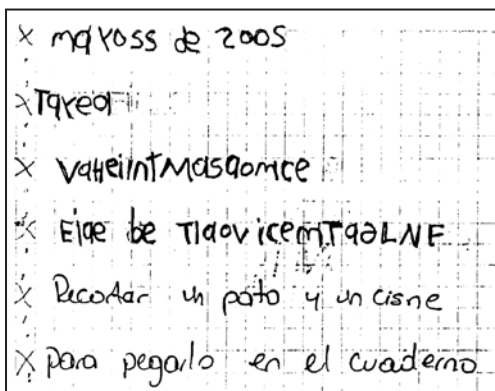
Esta investigación consta de dos partes: En la primera, hallamos, para sorpresa nuestra, cómo los niños que aún no han construido el código alfabético, fijan su interés en diversos aspectos de

la producción textual; razón por la cual, en la evaluación de los textos se deben tener en cuenta los tres niveles planteados en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, a saber, Nivel Extra textual, Nivel Intertextual y Nivel Intratextual. En la segunda parte, planteamos estrategias para que los niños, al lograr autonomía en la evaluación de diferente tipo de textos, entren en el proceso de reescritura, logrando así su objetivo comunicativo.

A continuación mostramos las evidencias de cómo los niños de ciclo inicial realizan sus producciones teniendo en cuenta algunos elementos de cada una de las categorías de análisis y producción textual que proponen los Lineamientos curriculares del MEN:

En general, los textos escritos por los niños manifiestan claramente la intención comunicativa correspondiente a cada tipo de texto. Este aspecto nos permite ver el Nivel extra textual en el que se evalúa la adecuación del texto a la situación de comunicación (Jolibert, 1998). En las producciones textuales analizadas, se evidencia a quién escriben, para qué escriben y qué quieren comunicar.

Nivel extra textual



En el proyecto "Hans Christian Andersen y sus cuentos", se realizó la lectura del cuento "el Patito Feo". Los niños acuerdan con su maestra escribir en torno a la siguiente tarea: "Recortar un pato y un cisne para pegarlo en

el cuaderno". (Cada niño escribe la tarea con sus propias gráficas).

Los niños reconocen en esta consigna la función de la escritura pues comentan que si no escriben la tarea los padres no les creen o que se les puede olvidar. En este ejercicio de producción del texto, los niños se concientizan sobre el mensaje del texto: a quién va dirigido y en qué términos se va a escribir. En el recuadro anterior se presenta la transcripción de uno de los textos, en el que se evidencia también el reconocimiento de la superestructura: fecha, título, mensaje.

vegeta mayo 31/05
Señora
Rosadella James Garson
rectora
Ine Francis Cole Paula Santander
Ciuda

cordiar saludo
los osi tas pan da le que re mos deci
al go nos de jia salir al Parque

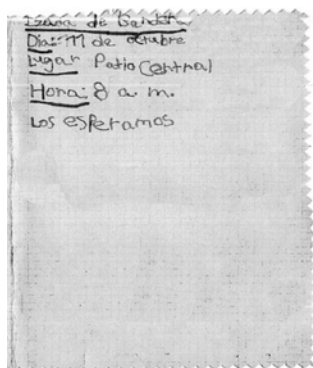
a gar des co su atencion
Atentamente
Diego

Otro ejemplo que muestra que los niños son capaces de reconocer la situación de comunicación de un texto, se da en el marco del proyecto "La celebración del día del niño": surge la necesidad de solicitar permiso a la rectora de la institución para realizar una salida de campo. De manera colectiva, escogen la elaboración de una carta. En el proceso de producción del texto se evidencia cómo al tener un interlocutor real, los niños

identifican un destinatario y se dan cuenta que es diferente solicitar un permiso a la rectora que solicitarlo a sus padres. En este sentido, los niños toman conciencia sobre las distintas formas de expresar una misma intención, de acuerdo con el destinatario que elijan.

Nivel Inter-textual

Asimismo, en la caracterización de los textos, vemos cómo los niños recurren a los contenidos o informaciones presentes en otros textos. En ellos apreciamos la presencia de diferentes voces, referencias a personajes, situaciones, tiempos, lugares, estilos, formatos, frases, diseños y vocabulario, entre otros.



Evidencias de este nivel son la invitación a una izada de bandera, preparada en el marco del proyecto "Los indígenas de Colombia", para lo cual se llevaron al aula varias tarjetas, que permitieron la interrogación de textos a partir de su contenido y del reconocimiento de elementos para identificar la superestructura, los estilos de expresión

y el diseño del texto. Esta actividad permitió reconocer la escritura de una tarjeta a la vez que comprender los estereotipos culturales. Así pues, se elaboró una tarjeta que cumpliera con la intención comunicativa y lograra el efecto esperado.

Otro ejemplo de cómo los niños toman referentes de otros textos para sus escrituras es la producción del cuento "El Perro y su Ama", en el grado primero, dentro del proyecto "Los animales

de la Granja". Es importante anotar que en el aula se leyeron, con anterioridad, muchos cuentos de animales; al evaluar el texto se puede observar que la niña, de manera natural, construye su texto con base en el estilo narrativo del cuento "Los Gatos de María Tarín", de Silvie Chausse, leído veinte días atrás. La niña recrea los personajes y la trama del cuento mencionado.

Registro de aula del Cuento Laura Acuña:

"Una vez una señora que no tenía con nadie que compartir, su casa, y nadie que la acompañara en su casa, ni un animal que no tenía, sino perro y si quería tener un perro"...

Nivel Intra-textual

Este nivel se refiere a la construcción de los elementos que ayudan a crear la coherencia y la cohesión de un texto. La coherencia entendida como selección de información relevante para el texto y a la organización de ésta para lograr el significado global del texto. La cohesión entendida como los mecanismos utilizados en un texto para poder enlazar las diferentes frases de manera tal que se asegure la interpretación del texto (Lomas, 2000).

En términos generales, los niños que trabajan en el marco de la propuesta de escritura como "Lenguaje vivo en el aula" alcanzan una secuencia temática a lo largo del texto, reconocen las superestructuras y las siluetas de los textos, identifican el inicio y el cierre que se emplean y cuál es su relación.

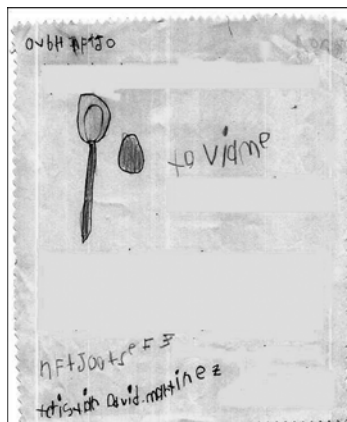
En las producciones también observamos las opciones de enunciación elegidas (1ª o 3ª persona), el uso de signos de puntuación para darle sentido al texto, el uso de referentes, la separación de oraciones (segmentación), la concordancia de número y género (singular / plural, femenino / masculino), la concordancia entre sujeto y verbo, las letras usadas para escribir el texto de manera que los otros entiendan.

Un ejemplo de este nivel se observa en la receta construida en el proyecto anual de primero "El Día de la Cocina", en la que el niño, además de reconocer claramente los elementos de la superestructura de este tipo de texto, reconoce también que, en la escritura de la preparación, es necesario iniciar las instrucciones con una acción expresada por un verbo en infinitivo: "lavar las frutas", "pelar las frutas" "picar las frutas en cubitos", "preparar el Frutiño"; asimismo, utiliza conscientemente las representaciones presentes en nuestro medio para escribir una receta, en este caso la abreviatura "L." para indicar libra.

En el proyecto: "Hans Christian Andersen y sus Cuentos", los estudiantes del grado preescolar leen con la maestra muchos cuentos del autor. Reconocen las diferentes técnicas utilizadas por el escritor para escribir, entre ellas la personificación de objetos. Los niños desean entonces convertirse en escritores como Andersen y, por tanto, se producen muchos textos. Uno de los ejercicios planteados por la maestra es pensar en dos objetos y ponerlos a hablar, para producir una pequeña historia.

Como resultado un niño produce la historia "El Chicle y el Bom Bom Bum", en cuya estructura se observa claramente, un inicio, el problema y una resolución. A continuación, la transcripción realizada por la maestra mientras el niño leía su producción:

El Chicle y el Bom Bom Bum
 El bom bom bum está hablando
 con el chicle
 - Porque el chicle le dijo:
 - ¿Tiene un chicle?



- Y el bom bom bum contestó
- Soy un bom bom bum que no tiene chicle.
- Y el bom bom bum le dijo: ¿quiere ser mi chicle?
- Y le dijo que sí.

Y se quedaron felices y se metió en el bom bom bum.

La cohesión de este texto está dada por la relación entre los enunciados que el niño logra a través de la secuencia de significación; utiliza además el conector "Y" como recurso de la progresión temática y del cambio de intervenciones en el diálogo.

Concluimos, a partir de los anteriores hallazgos, que cuando la propuesta didáctica le permite a los niños poner en práctica las finalidades de la escritura, sus producciones tienen sentido aun cuando no hayan adquirido el sistema alfabético. Asimismo, los niños son capaces de ubicar a las personas participantes y los espacios y tiempos, también atender a una intención comunicativa y lograr apoyarse en otros textos, con el propósito de usarlos como referentes para "copiar" el estilo y el formato.

En términos generales, los niños inician la construcción del lenguaje escrito de manera compleja y no sólo desde el código. Ellos aprenden a escribir a través del reconocimiento de las situaciones de comunicación (nivel extra textual), las similitudes entre textos (nivel inter textual), y logran identificar la coherencia y cohesión de los textos, (nivel intra textual).

Para el desarrollo de la segunda parte de la propuesta investigativa nos apoyamos en la investigación realizada en 1992 por el equipo de maestros de Valparaíso y Puchuncabí, coordinados por Josette Jolibert (1998).

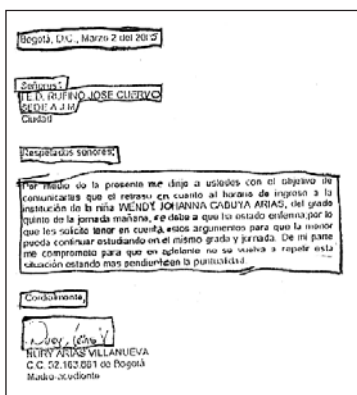
Para su implementación, trabajamos en dos sentidos: Primero, en la construcción colectiva de una rejilla para cada tipo de texto utilizado, a partir de la lectura de varios textos del mismo tipo.

Segundo, en la evaluación de los textos escritos por los niños a partir de las rejillas construidas.

Inicialmente, los niños realizan este trabajo, en compañía de la maestra y luego son los niños los que se autoevalúan. Con esta forma de evaluar estamos dando herramientas para que posteriormente los niños propongan las rejillas para evaluar sus producciones y cualifiquen su escritura.

Parte del procedimiento utilizado para la producción de un texto, es la interrogación de varios textos del mismo tipo. Es decir, primero se leen recetas, cartas, afiches que circulan en libros, revistas, etc., con el fin de que escriban y hagan recetas, cartas, afiches, etc. A partir de esto, se generalizan los elementos que conforman la superestructura y los propósitos comunicativos de cada tipo de texto.

En el siguiente ejemplo, el texto escogido fue la carta, ya que era pertinente a la situación de comunicación: la participación en el concurso “los 5 sueños de Nestlé”. Para tal fin, se leyeron diversas cartas sobre las que se enmarcaban los aspectos comunes. Los criterios construidos con los niños a partir de la lectura de las cartas son los siguientes:



Criterios	Si	No
¿Escribió lugar y fecha?		
¿Escribió para quien es?		
¿Escribió el saludo?		
¿Escribió el propósito?		
¿Escribió la despedida?		
¿Escribió la firma?		

A partir de estos criterios se construyó una rejilla con la cual se evaluó el texto, con el fin de que aprendieran su uso y tomaran conciencia de los elementos necesarios que conforman el texto elegido, en este caso la carta. Posteriormente se elaboró el texto, en forma oral con los aportes de todo el grupo, teniendo claros la intención y el destinatario. Finalmente, los niños escriben la carta en grupos o parejas y luego realizan la autoevaluación a través de una rejilla.

Díto p de 2005
 Respetados señores:
 Señores de Nestlé Rufino
 Jose CUEVO
 el favor de los le pedimos
 Nestlé un plus una vez de
 para tirar a conocer el mate.
 Plata para comprar
 computadores y un finca
 Luis fernando Daniel

Evaluó mi carta:

	Si	No
Escribí lugar y fecha		X
Escribí para quién es la carta	X	
Escribí el saludo		X
Escribí el propósito	X	X
Escribí la despedida		X
Escribí la Firma	X	
Mi nombre es: Luis fernando		
Trabaje con: Daniel Zambano		
Entendí la letra de mi compañero:		
si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>		

Esta construcción y evaluación de sus textos a través de la rejilla, permitió a los niños reescribir la carta nuevamente en forma individual o colectiva, teniendo en cuenta los aspectos a mejorar.

El desarrollo del proyecto nos permitió observar el proceso de producción escrita de los niños, las ventajas del reconocimiento de los tipos de texto de acuerdo con los propósitos comunicativos e indagar por su evaluación con el objeto de irlos cualificando en el proceso.

En relación con la evaluación, nosotras, las docentes, leímos y construimos un concepto desde la perspectiva de la construc-

ción de la significación y construimos una estrategia que nos permitió decidir sobre qué y cómo evaluar los textos de los niños, así como concientizarnos de que la autoevaluación de textos se debe convertir en parte del proceso escritor.

Aprendimos con los niños a identificar los componentes de cada tipo de texto, sus estructuras y superestructuras. Se evidenció que el proceso de evaluación requiere de la interacción entre maestros, estudiantes y pares para el desarrollo de procesos metalingüísticos y metacognitivos en la producción escrita, que potencian el desarrollo de la autonomía escritora.

Entendimos que la evaluación es un momento de la escritura de un texto, por tanto, el proceso de qué evaluar y cómo hacerlo, comenzó también a hacer parte de las estrategias de producción de textos realizadas con los niños para la cualificación de su escritura.

Este proyecto se socializó en el V Taller Latinoamericano para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, realizado en Oaxaca - México, en el año 2005. Este espacio nos permitió reconocernos, no sólo como ponentes sino como maestras de maestros, pues realizamos un taller de evaluación de textos que nos permitió compartir los conocimientos con docentes de otros contextos, logrando, a partir de las inquietudes y sugerencias del grupo de trabajo en taller, estructurar mejor nuestra propuesta.

ESTRATEGIA 6: Creación de contextos lectores como apoyos a la producción textual

¿Cómo acercar los padres a la propuesta de la escritura como producción de significado?

Padres que comprenden las acciones escolares

Conscientes de que el camino recorrido con los niños no es el mismo que recorren otras maestras y que, a su vez, los padres manifiestan inquietud sobre esta forma de trabajo, surgió la necesidad de darles a conocer la propuesta de enseñanza-aprendizaje que subyace al interior del proyecto: "El lenguaje vivo en el aula", a través de talleres. Esto nos permitió contar con el apoyo de los padres al trabajo de aula y nos brindó la oportunidad de despejar sus inquietudes, establecer compromisos, conciliar sus intereses con de los niños y el trabajo pedagógico de las docentes.

Este espacio nos permitió también exponer el planteamiento central de la propuesta, según el cual trabajar el aprendizaje de la escritura en situaciones reales de uso, permite que los niños se interesen y apropien de ella de manera más efectiva, superando la concepción de que la escritura es sólo la adquisición del código alfabético. Además, mostramos la lectura y la escritura como actividades complejas de pensamiento que superan la simple percepción ya que a través de ellas adquirimos y producimos conocimiento. Los talleres facilitaron también las relaciones padres-hijos, padres-maestros, y plantearon una escuela más abierta a la comunidad.

Uno de los talleres que diseñamos para el trabajo con los padres se titula: "¿Cómo enseñar hoy a leer y escribir a nuestros niños?" El taller consistió en proponer a los padres distintas actividades

de escritura en las que ellos mismos vivencian las diferentes formas de trabajo que se originan desde las distintas concepciones de escritura. Así pues, se dividió el grupo en tres subgrupos con las siguientes consignas: al primer grupo le solicitamos hacer una plana de "El ñandú come ñame" con su respectivo dibujo. Al segundo grupo, que realizara una copia de un cartel escrito en otro idioma que pegamos en el tablero, y al tercer grupo, que nos ayudaran a escribir una carta que respondiera a una necesidad real, sentida por el grupo de padres, como el permiso para realizar alguna actividad extra clase dentro del marco de un proyecto conciliado con ellos.

Durante la escritura de los textos los maestros observamos el desempeño de cada subgrupo, tomamos nota y después preguntamos: cómo se sintió en la ejecución de la actividad, qué dificultades tuvieron, que tiempo duraron en la elaboración de cada uno de los escritos, los esfuerzos y necesidades que demandó la realización de los mismos. Es evidente que los padres perciben las diferencias en los tres casos y valoran como de mayor exigencia cognitiva, la elaboración de un texto en una situación real, para este caso la escritura de la carta.

Asimismo, aprovechamos la situación para que reflexionaran sobre los aspectos emotivos en el acto de escribir, las angustias sentidas, el grado de interés que se suscita, las satisfacciones en la ejecución, entre otros. Igualmente, indagamos por aspectos cognitivos, tales como las demandas de pensamiento que suscitaron los textos trabajados, la pertinencia, las exigencias en cuanto a interacción y creatividad en la producción escrita. Finalmente, se les planteó cuál de las formas de escribir preferían y el por qué de su elección. Ante lo cual, los padres reconocen que la producción escrita de la carta es un poco más demorada, pero es la que permite mayor aprendizaje, es motivante, pertinente y exige diversos tipos de construcción de saberes, entre

otros aspectos. Así, pudimos explicar la necesidad de aprender a escribir en situaciones reales de uso y no a través de copias y planas.

En otros momentos, los padres asisten con sus hijos y se realizan talleres como: "Mi primera semana en el colegio"; el primer día trabajamos el tema: "El preescolar que soñamos", allí, los padres expresan lo que esperan del colegio. La metodología consistió en conformar grupos de exposición, sobre la base de utilizar un tipo de "texto escrito diferente" (carta, poema, adivinanza, receta, coplas, etc.) Asimismo, se aprovecha el espacio de trabajo conjunto para reflexionar sobre los distintos tipos de textos que se escribieron y leyeron; con este trabajo, los padres se mostraron interesados en conocer la estructura de los diferentes tipos de textos y reconocieron que no se puede centrar la atención únicamente, en la codificación alfabética. Otro proyecto que impulsamos, "El cuento va a casa", consistió en enviar todas las semanas un cuento a la casa para ser leído en familia, con lo cual se propicia no sólo la lectura en familia sino el encuentro con la lectura como acto placentero.

En general, consideramos que la comprensión de los padres de familia sobre las modalidades de trabajo en el aula, en lo concerniente a la apropiación de la lectura y la escritura por parte de los niños, constituye un elemento fundamental de la realización de la propuesta pedagógica.

Estas actividades han contagiado positivamente el interés de otras maestras del ciclo, quienes han entrado a hacer parte de la propuesta pedagógica en el aula. Este hecho nos motiva a continuar socializando y mejorando la propuesta.

Textualización del Aula

La propuesta del grupo Semillando considera fundamental crear las condiciones que faciliten el aprendizaje del lenguaje escrito ya que nos proponemos que nuestros estudiantes se conciban como productores y lectores de textos completos desde el principio de su escolaridad; hemos aprendido que no basta con que se faciliten actividades didácticas para leer y escribir sino que es importante crear las situaciones reales del uso cotidiano de la lectura y la escritura en el aula.

En consecuencia, hablamos de un salón de clase textualizado cuando en sus paredes aparecen textos completos, necesarios para el desarrollo de la actividad escolar. Nos hemos propuesto que, más allá de las etiquetas, aparezcan en el salón de clase los diversos tipos de texto con el fin de que los niños puedan aprender a usarlos a medida que van teniendo contacto con las diversas formas de registros textuales. Es así como la biblioteca al alcance de los niños, la lista de alumnos, el control de asistencia, el cuadro de responsabilidades, las canciones aprendidas, el horario de clases, la tabla de registro del tiempo, los textos del proyecto, el calendario, los registros del proyecto de aula, los acuerdos de convivencia, los cuentos, los poemas y las adivinanzas, entre otros, están siempre al alcance de los niños.

A manera de conclusión

Si tenemos en cuenta que la intención del presente trabajo partió de la necesidad de crear una didáctica para el aprendizaje significativo del lenguaje escrito, podemos afirmar que el concepto de didáctica surge de las mismas prácticas de aula y se enriquece con las diferentes posturas de los expertos, como Lerner (2001) y Jolibert (2004). La primera afirmación de Semillando es que entendemos la didáctica como el arte-ciencia propio del maestro que lo lleva a responder a la pregunta diaria de qué y cómo facilitar a sus estudiantes el aprendizaje y el amor por lo que aprenden.

Afirmamos que es arte porque es una creación intencionada de un ambiente en el aula, donde los niños y nosotras las maestras, sin dejar nuestra esencia, nos apasionemos por el conocimiento y por el cómo se aprende en el aula. Los niños, desde su actividad propia del juego, la fantasía, la curiosidad, su inocencia y su creatividad, aprenden del maestro el legado cultural y en este caso, la escritura como una actividad significativa. Los maestros desde su saber pedagógico y disciplinar, aprenden de los niños el sentido y las maneras de enseñar y aprender.

Concebimos además la didáctica como una ciencia porque asumimos la responsabilidad de un campo científico propio del maestro: los procesos de aprendizaje de los niños. Una ciencia que busca sistemáticamente la coherencia entre teoría y

práctica. Hacemos énfasis en que la construcción de esta coherencia se da en el contexto particular de la escuela y exige una investigación de las prácticas de aprendizaje en el contexto particular que las afecta.

Esta investigación es realizada por el maestro, quien a la vez es susceptible de ser objeto de investigación. Jolibert afirma que esta investigación implica que el investigador sea a la vez actor y observador del campo que él mismo investiga, que formule hipótesis de su trabajo y las rechace o las confirme en la acción educativa misma (Jolibert, 2004).

Esta investigación es de carácter cualitativo porque su objetivo es comprender y transformar las prácticas en torno al aprendizaje en la escuela para lograr la pertinencia y la eficacia del mismo. La didáctica permite al maestro no sólo extrañarse, cuestionar su quehacer diario y construir una propuesta auténtica, teniendo en cuenta su contexto particular, sino estar inmerso directamente en el espacio susceptible de ser investigado, ya que es de allí desde donde parte y a donde termina la investigación. La investigación, cuando es cualitativa, posibilita procesos de autoformación más reales, más dinámicos, más críticos y, en consecuencia, más pertinentes a las necesidades del niño, del maestro, de la comunidad y de la sociedad misma.

La segunda afirmación consiste en que el aprendizaje de la escritura significativa requiere de la interacción de todas las actividades del lenguaje al servicio de la producción de significados escritos. Así pues, para escribir necesitamos más que el código; concebir la escritura como una actividad de producción de significados, lleva hacia actividades del lenguaje de comprensión y producción naturales que apoyan la producción escrita.

En este sentido, el niño debe apoyarse en la oralidad, entendida como escuchar y hablar y, en la escritura, entendida como leer y escribir, con el fin de que comprenda el sentido y los usos de la producción de significado en las situaciones reales de uso del lenguaje escrito; situaciones que a su vez se hallan determinadas por el contexto cultural.

Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (Abril-mayo 2009). *Educación de Calidad para una Bogotá Positiva*. Bogotá: Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía. N°38. pág. 6.
- Baena, Luis Ángel. (1989). *Funciones del Lenguaje y Enseñanza de la Lengua*. En: Revista Lenguaje. No. 17. Cali: Universidad del Valle.
- _____. (1989). *Estructura, funcionamiento y función*. Revista Lenguaje. No. 17. Cali: Universidad del Valle.
- Baquero, Ricardo. (1996). *Vygotsky y el Aprendizaje Escolar*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Cruz, María del Pilar. *Concepciones de Número manifiestas en la argumentación de la solución de problemas aritméticos*. Tesis de Maestría Universidad Externado de Colombia Bogotá 1988.
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*, Informe a la Unesco de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI, Santillana, Ediciones Unesco.

Jaimes, Gladys. Rodríguez, María Elvira. (1996). *Lenguaje y mundos posibles. Una propuesta para la educación preescolar*. Universidad Distrital – Colciencias. Bogotá.

_____ (1994). *El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de lectura y escritura*. Universidad Externado de Colombia. Bogotá.

_____ (2008). *Aprender a dialogar en el aula de preescolar*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

Jolibert, Josette. (2004). *Transformar la formación docente inicial*. Editorial Magisterio. Bogotá.

_____ (1997). *Formar niños lectores de texto*. Editorial Dolmen. Santiago de Chile.

Jolibert, Jacob, Jeannette. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*. Editorial Dolmen. Santiago de Chile.

Lerner, Delia. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, Fondo De Cultura Económica, México.

Lozano, Ivonneth y Sánchez, Jeannette. (1999). *“Proyecto Pedagógico, proyecto de aula y procesos de apropiación de la lectura y la escritura*. En memorias del Congreso Colombiano de Lectoescritura en lengua materna y lengua extranjera para un nuevo siglo. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

Lomas, Carlos. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Ed. Paidós. Barcelona.

- Ministerio de Educación Nal. (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua castellana*. Serie Lineamientos curriculares. MEN. Bogotá.
- Pérez, A. (2001). *Hacia una cultura de Evaluación. Cuadernillo de trabajo Lenguaje y Pedagogía de proyectos*, Módulo de investigación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Peronard, Marianne. (2001). *Desarrollo de estrategia cognitivas y metacognitivas. Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura*. En: Módulo de lectura del seminario de didáctica de la lengua Materna. Universidad Distrital. Bogotá.
- Rodríguez Cespedes, A. (2009). *La Educación Básica y Media en Bogotá*. Magisterio, Bogotá.
- Rodríguez María Elvira y Pinilla, Raquel. (2006). *Proyectos pedagógicos. Experiencias de investigación e innovación en instituciones públicas del Distrito Capital*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- Sandoval, Carlos A. (2001). *Investigación cualitativa*. En Módulo de investigación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- Semillando (2006). *Reflexión sobre la acción: La evaluación de textos escritos por niños de grados iniciales en el marco de la pedagogía de proyectos*. Red Distrital de Lectura y Escritura, Redes de Lenguaje en Acción Educativa. Secretaría de Educación. Bogotá.
- Vassileff, Jean. (2001). *Historias de Vida y Pedagogía de Proyectos. Los Fundamentos Pedagógicos*. Traducción del Francés por María Elvira Rodríguez. y Gladys Jaimes C.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
Colombia.

Vygotsky, Lev. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial: Crítica. Barcelona.