



**LA ESCRITURA EN EL GRADO PRIMERO: UN ANÁLISIS DESDE LOS
CUADERNOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA LOCALIDAD DE
USME**

DORA INÉS CARVAJAL JOJOA

Código: 04-868059

**Trabajo de grado presentado para optar al título de
Magíster en Educación**

Dirigido por:

FABIO JURADO VALENCIA

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÁREA DE PROFUNDIZACIÓN: LENGUAJES Y LITERATURAS
BOGOTÁ, 2009**

TÍTULO EN ESPAÑOL:

La escritura en el grado primero: un análisis desde los cuadernos en instituciones educativas de la localidad de Usme

TÍTULO EN INGLÉS:

The writing of the first grade: an analysis from the notebooks in schools for the borough of Usme.

RESUMEN

El presente trabajo muestra un análisis descriptivo de las prácticas alrededor de la escritura en grado primero según los cuadernos de aulas que pertenecen a colegios de carácter público en la localidad de Usme y de entrevistas a las docentes. Con esta investigación se propuso caracterizar los contenidos de los cuadernos teniendo en cuenta las teorías del aprendizaje de la escritura que se apoyan en el enfoque constructivista y en el enfoque comunicativo. También lo relacionado con la normatividad nacional, con los conceptos de innovación y de polifonía y con las diferencias que tienen los niños para aprender fueron temas de reflexión aquí. El proyecto nos permitió así, develar situaciones que se están dando frecuentemente en las escuelas pero que se esconden de la vista de los profesores y que curiosamente se dieron en los cuadernos de los niños a los que la profesora consideraba como aquellos que tenían más “problemas”.

ABSTRACT

This work shows a descriptive analysis of the writing practices undertaken within the first year of study according to the class notebooks belonging to the public schools of the borough of Usme and interviews carried out on the teachers. The purpose of this investigation is to characterise the content of the notebooks keeping in mind the learning theories of the writing process which relies on a constructivist and communicative focus. Also, it is related to the national regulatory nature, with the concepts of innovation and polyphony, and with the differences that the children have to learn were subjects of reflection. Thus, this project allowed us to reveal situations that are appearing frequently in the schools, without the knowledge of the teachers, and

somehow were incorporated in the children's notebooks of the ones that the teacher considered as those that they had more "problems"

PALABRAS CLAVE

Escritura en grado primero, cuadernos de clase, entrevistas a maestras, polifonía de los cuadernos, enfoque perceptivo-motor, enfoque comunicativo, escritura y constructivismo en el grado primero, tendencias en la enseñanza y en el aprendizaje de la escritura.

KEY WORDS

Writing in the first grade, class notebooks, interviews of teachers, polyphony of the notebooks, traditional focus, communicative focus, writing and constructivism at the first grade, tendencies in the learning and in the teaching of the writing.

FIRMA DEL DIRECTOR: _____

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Dora Inés Carvajal Jojoa', written over a horizontal line.

AUTOR

Nombre: Dora Inés Carvajal Jojoa

Fecha de nacimiento: Enero 30 de 1982

*A mis padres y a mis hermanas
por su apoyo y confianza.*

*A mi gran amor Alex,
por nuestras luchas y sacrificios compartidos.*

AGRADECIMIENTOS

Al Padre celestial por su compañía en todo este camino.

A mi director Fabio Jurado, por su continua y estratégica orientación, por permitirme transformar mis prácticas pedagógicas y académicas, por su credibilidad y su paciencia.

A mis amigas y compañeros de estudio, en especial a Nelly, compañera de risas, de lectura y de anécdotas, por impregnarme de la dedicación y la lucha por alcanzar las metas.

Y a las maestras que me facilitaron el corpus y por su disposición para las entrevistas.

TABLA DE CONTENIDO

	Pag.
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO	13
1.1 ANTECEDENTES RELACIONADOS	13
1.2 CONTEXTO EDUCATIVO EN LA LOCALIDAD DE USME	17
1.3 NORMATIVIDAD EDUCATIVA NACIONAL PARA EL ÁREA DE LENGUAJE	19
CAPÍTULO II: CONSTRUCTIVISMO, ENFOQUE COMUNICATIVO Y ESCRITURA	26
2.1 CONSTRUCTIVISMO Y ESCRITURA	26
2.2 LA ESCRITURA COMO PROCESO Y COMO ACCIÓN	29
2.3 LA ESCRITURA DENTRO DEL AULA	32
2.4 LAS DIFERENCIAS PARA APRENDER	35
2.5 PSICOGÉNESIS DE LA ESCRITURA	38
CAPÍTULO III: CONCEPTOS DE LA INNOVACIÓN Y DE LOS CUADERNOS EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES	45
3.1 LA INNOVACIÓN EN EL PROFESORADO	45
3.2 INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN	47
3.3 CONCEPTO Y USOS DE LOS CUADERNOS	49
3.4 LA POLIFONÍA EN LOS ENUNCIADOS DE LOS CUADERNOS	55
CAPÍTULO IV: LOS CUADERNOS Y LA ESCRITURA	64
4.1 CARACTERÍSTICAS GENERALES	65
4.2 ACTIVIDADES RELACIONADAS CON EL ENFOQUE TRADICIONAL-PRESCRIPTIVO	68
4.3 ACTIVIDADES RELACIONADAS CON EL ENFOQUE COMUNICATIVO	75
4.4 OTRAS MARCAS DEL CUADERNO	108
CAPÍTULO V: LAS VOCES DE LAS MAESTRAS (ENTREVISTAS)	113
5.1 PRESENTACIÓN GENERAL	113
5.2 ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A LAS MAESTRAS	113
CONCLUSIONES	132
BIBLIOGRAFÍA	138
ANEXOS TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS A LAS MAESTRAS Y CORPUS DE CUADERNOS ESCANEADOS (CD)	

INTRODUCCIÓN

La presente tesis es un estudio muestral en el que se describen e interpretan las prácticas que se dieron en algunas aulas de grado primero en la localidad de Usme respecto al proceso de adquisición de la escritura, a partir del análisis de cuadernos de los estudiantes y de entrevistas en profundidad con las docentes.

Aquí se hizo un esfuerzo por rastrear y condensar lo que se vive al interior del aula. Se buscaron elementos para describir la escritura dentro del contexto escolar; es decir, desde las situaciones que se generan dentro de ella, desde lo que piensan las maestras, los niños e incluso los padres, y desde los postulados teóricos y las políticas educativas. No se proponen estrategias para enseñar la escritura. Se identifican sí, las situaciones y tendencias alrededor de las cuales se dan las prácticas en la enseñanza y en el aprendizaje de la escritura.

La justificación se aborda desde lo personal, lo escolar y lo académico. Desde lo personal porque mi experiencia como maestra centrada en el preescolar y en el primer grado de primaria, me llevó a cuestionarme sobre las diferencias que tienen los niños en su aprendizaje y sobre las distintas formas en que las maestras generan prácticas con ellos. Es un aspecto que me permitió aprender cómo la investigación hace parte de la vida del ser maestro, que se necesita establecer un diálogo con las teorías para desarrollar la capacidad crítica sobre lo que sucede día a día en la escuela y que aquello que me inquietaba conocer me llevó a reconocer otras situaciones que finalmente ahora repercuten en mi actividad pedagógica.

Ahora para lo escolar y lo académico, se espera que esta tesis pueda ser leída por otros compañeros maestros especialmente de primaria o por aquellos quienes se forman en esta carrera, ya que lo que sigue es la muestra con ejemplos reales y sus respectivas observaciones de cómo es que están nuestros niños construyendo su escritura, de cómo las maestras y el contexto influyen en ese proceso, y de cómo aunque hace más de dos décadas

se haya propuesto una transformación del escribir en la escuela, no todas las prácticas alrededor de ella involucran el componente comunicativo.

En la búsqueda de antecedentes, se encontraron sí, estudios como el realizado por el Cadel de la localidad de Engativá, con docentes del primer ciclo sobre los procesos de enseñanza y su repercusión en el aprendizaje de los niños, y dos investigaciones apoyadas por el IDEP en el año 2008: *“Aplicación de estrategias innovadoras en el proceso lector y escritor en preescolar y primero de primaria”* y *“El mundo y las palabras: la alfabetización inicial en los sectores populares”*. Pero lo que no se encontró fue un trabajo que estudiara la escritura en el primer grado escolar en la Localidad de Usme, ni uno que se preocupara por reconocer la escritura de los niños que son llamados “casos difíciles” ni ninguno que hiciera énfasis en la identificación y descripción detallada de actividades que tuvieron por objeto la significación en comparación con aquellas actividades que se señalan dentro del enfoque tradicional-prescriptivo y además que tuviera en cuenta la opinión de las maestras.

El problema se planteó desde el interés de saber cómo se ha venido iniciando a los niños y las niñas en el contexto escolar, de ver cómo se han desconocido características propias de la primera infancia y del contexto y su cultura, ya que se ha observado una introducción impositiva de los niños al mundo alfabético, ello debido en parte a que el conocimiento de los profesores sobre los procesos de lectura y escritura en muchos casos es superficial y limitado. Pensamos que el develar lo que ocurre al interior de las aulas puede contribuir a la comprensión de los procesos de desarrollo de la escritura en los niños. Esto implicó hacer un estudio en el que se analizaran y contrastaran las prácticas más frecuentes en el trabajo con la escritura para lo cual se plantearon las siguientes preguntas: ¿qué caracteriza el aprendizaje de la escritura en el primer grado?, ¿qué tipo de transformaciones pueden identificarse en el aprendizaje inicial de la escritura en las escuelas de Usme? Y ¿responden los contenidos de los cuadernos a procesos propios del enfoque comunicativo?

El objetivo general de la tesis fue el de realizar un estudio exploratorio e interpretativo sobre los procesos de escritura en grado primero, desde los cuadernos de clase en tres instituciones educativas en la Localidad de Usme, y los objetivos específicos fueron: 1).

Identificar iniciativas innovadoras en un corpus de cuadernos, reconociendo los rasgos propios del enfoque comunicativo y 2). Caracterizar los contenidos escritos en los cuadernos de los niños para inferir algunas concepciones que prevalecen en las escuelas respecto a la enseñanza de la escritura.

El proyecto de investigación se realizó con base en los cuadernos de cuatro grupos de grado primero durante el año 2008 de las instituciones: Colegio Federico García Lorca IED (jornada mañana y jornada tarde), Colegio Los tejares IED (jornada mañana) y Colegio Gran Yomasa IED (jornada mañana). Estas aulas son de carácter público, estrato uno y dos, y pertenecen a la localidad de Usme. Se escogieron estas aulas porque son cercanas entre sí y porque pertenecen a una comunidad con un contexto social particular, marcado por problemas sociales tan grandes como lo son la pobreza o el desplazamiento (el contexto en el que se desarrolló la investigación será descrito más ampliamente en el primer capítulo).

De cada aula se tomaron dos tipos de cuadernos: uno, que perteneciera a un niño que la profesora caracterizara como uno de los casos más comunes o típicos de la clase y otro que perteneciera a un niño que la misma profesora distinguiera como un caso particular y que ameritaba mayor atención: aquel niño que tuvo mayor diferencia frente a los demás y de quién se decía que tenía muchas dificultades. En total se tomaron un total de 13 cuadernos en los que se abordaba el aprendizaje de la escritura; 7 que pertenecieron a los niños que tenían un ritmo más lento que los demás y que presentaban “problemas” en la adquisición de la escritura convencional, y 6 cuadernos que eran de los niños que la maestra consideraba representaban la generalidad del curso. Cada uno de estos cuadernos fueron escaneados y fotocopiados. Aproximadamente se obtuvieron 1000 imágenes escaneadas. Es importante decir que se partió del estudio de cuadernos ya que éste es el instrumento que mejor puede recoger aquello que se hace durante las clases.

Se buscó que la metodología empleada respondiera a los objetivos propuestos. Ésta se centró en la observación, en el análisis y en la sistematización documental (que en este caso fueron los cuadernos), además se propuso la realización de entrevistas con las maestras. El curso de la investigación se dio en cuatro fases: 1). Búsqueda de casos,

2).Realización de las entrevistas, 3). Caracterización de los corpus y 4). Análisis, resultados y elaboración de conclusiones.

En la primera fase, se intentó buscar los casos a través de una encuesta enviada por correo electrónico a todos los colegios de Usme, pero no se obtuvieron resultados, entonces se optó por acudir a los colegios que quedaban más cerca del colegio Federico García Lorca (donde trabajo actualmente) y buscar el contacto con las maestras y a final del año para evitar precisamente que influyeran en el contenido de los cuadernos. Ellas no sabían que iban a ser tenidas en cuenta en el presente estudio. En la segunda fase se planearon las preguntas para las entrevistas y se buscaron los espacios para realizarlas. En la tercera fase se observó qué contenía cada cuaderno, se establecieron ítems para categorizar las actividades y estas luego se contaron en cada cuaderno; también se hicieron las rejillas y las transcripciones de las entrevistas. Y en la última fase se seleccionaron los ejemplos, se realizaron los análisis, las descripciones y las conclusiones.

Como se mencionó, la técnica de intervención y de recolección de la información aparte de los cuadernos fue la entrevista; al respecto se tuvieron en cuenta los aportes de Arfuch (1995), quien da importancia al contexto en el que se da la entrevista y lo reconoce como un actor junto con el entrevistador y el entrevistado. Ellos tres al encontrarse presentes y en una relación directa pueden producir una mayor autenticidad y sinceridad en el diálogo, un diálogo que no es estructurado y que tiene un carácter bastante cercano al de la conversación.

En la entrevista hay un juego y unas reglas implícitas; se sabe qué es lo preguntable y qué es lo respondible. La voz garantiza una relación entre el discurso y una acción previa y posterior. La voz así reafirmaría bien el contenido de los cuadernos de los niños, como también los cuadernos podrían reafirmar o contradecir lo dicho por el entrevistado. Es una actividad dialógica de los elementos relacionados que también nos aproxima al conocimiento de la realidad y disminuye la suposición.

El uso de las entrevistas no siempre apuntará a incrementar un conocimiento sino muy frecuentemente a relacionar dos universos existenciales. Arfuch, menciona estos elementos

como lo público y lo privado; dentro del proyecto de investigación se tomó como lo público la práctica y como lo privado las concepciones que tiene el maestro sobre ella. La entrevista pretende esa articulación entre aquel fenómeno visible de lo creado (el cuaderno) y ese lado oculto de la autoría, que el producto en sí no alcanzaría a mostrar la intención y las concepciones de la maestra.

La idea en las entrevistas entonces fue hablar de temas que no refirieran directamente a lo que se estuvo buscando; se realizaron preguntas indirectas con el fin de no afectar susceptibilidades ni ejercer influencia, o conducir las respuestas políticamente correctas; un ejemplo de ello fue cuando se les pidió que describieran cómo era cada niño, lo que dio para develar puntos de vista sobre la infancia, sobre la familia, sobre el enfoque, sobre la escuela entre otros.

El presente trabajo se presenta en seis capítulos. En el primero se abordan los antecedentes relacionados, la descripción del contexto educativo en la localidad de Usme y el papel del lenguaje dentro de la normatividad nacional: en la *Ley general de Educación* (MEN, 1994); en la Resolución 2343, *Indicadores de logros* (MEN, 1996), en los *Lineamientos curriculares para Lengua Castellana* (MEN, 1998), y en los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* (MEN, 2005)

En el segundo capítulo, se encuentra el enfoque conceptual, que aborda la relación entre el constructivismo y la escritura, el enfoque comunicativo, los procesos de escritura dentro del aula, las diferencias que existen en los niños para aprender y la psicogénesis de la escritura. Para ello se tomaron los referentes conceptuales de Lev Vigotsky, Jean Piaget, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Liliana Tolchinsky, Margarita Gómez, Jossete Jolibert, Bertha Braslavsky, Carlos Lomas, entre otros. Aquí se expone que el enfoque comunicativo y el enfoque constructivista son los fundamentos teóricos que sustentan las prácticas esperadas en la escuela. Dentro de esta perspectiva se reconoce que las personas están dispuestas al aprendizaje y a la comprensión del lenguaje, que la mente no es puramente receptiva, es dinamizadora de experiencias y conocimientos. El lenguaje y sus representaciones se construyen por el niño en situaciones de interacción social; el niño recibe información, signos y señales desde el medio, luego los asimila, los interpreta y

reestructura en un proceso individual mediante una conexión que él hace de estos conocimientos nuevos con sus saberes y experiencias previas y con su capacidad cognitiva que le permite generar una situación de conflicto o desequilibrio interno y que finalmente lo lleva a elaborar unas concepciones propias que luego podrán ser modificadas por otras experiencias.

Es razonable que en estos procesos de construcción del conocimiento, la escuela como medio de interacción social del niño, pueda propiciar las situaciones adecuadas para que el niño viva esos momentos de conflicto interno que le permitan un aprendizaje por comprensión y no por acumulación de información que el profesor transmite. Es por ello que en estos procesos la escritura, desde el componente comunicativo, se asume como un hecho significativo. El hombre necesita comunicarse y saber hacerlo, saber qué decir, a quién lo va a decir, cómo lo va a hacer, de manera que logre su objetivo: la relación con el otro. Es la escritura desde esta perspectiva no un fin en la escuela sino un medio que desarrolla procesos de socialización y de pensamiento en su materialización como producto escrito, sea cual sea el género en que se dé.

En el tercer capítulo veremos el tema de la innovación en el aula a partir de Randy y Corno y el estudio de los cuadernos escolares desde Silvina Gvirtz y Jesús Grilles, sus conceptos y sus usos. Asimismo se estudiarán enunciados de los cuadernos según la teoría de la enunciación de Oswald Ducrot, develar los puntos de vista de las maestras, sus representaciones y explicaciones del por qué determinadas posturas.

En el cuarto capítulo encontraremos el análisis de los cuadernos. Allí se identificaron una serie de actividades que luego se clasificaron unas dentro del enfoque tradicional-prescriptivo y otras dentro del enfoque comunicativo. Se realizaron unas rejillas y se elaboraron unos ítems caracterizadores según lo abordado en el enfoque teórico y lo visto en los cuadernos.

Finalmente, en el quinto capítulo se presenta el análisis de las entrevistas a las maestras que se dio a partir de tópicos relacionados con los mismos cuadernos y con los objetivos del proyecto.

CAPÍTULO I CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO

1.1. Antecedentes relacionados

Antes de los años sesenta predominaban los estudios sobre el habla y el enfoque gramatical. La escritura era un tema secundario hasta que se constituye la psicolingüística a partir de las bases teóricas de Noam Chomsky, que junto con el enfoque psicogenético motivaron investigaciones sobre el proceso que siguen los niños para construir el lenguaje escrito, como lo fueron los estudios realizados por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky dentro de los cuales el enfoque constructivista logró su despegue.

Pero tanto antes como después de estas autoras, se encuentran un gran número de estudios y experiencias centrados en el desarrollo de procesos significativos en el aula, relacionadas también con el desarrollo de competencias, desde las cuales se han propuesto cambios para los sistemas educativos de los países. Para el caso de Colombia encontramos los *Indicadores de logros* (Ministerio de Educación Nacional: MEN, 1996) y los *Lineamientos curriculares para la lengua castellana* (MEN, 1998), documentos que buscan orientar al maestro en la reflexión y trascendencia continua de sus prácticas.

En la década de 1990 empiezan a generarse ciertos cambios en las instituciones educativas; se habla de proyectos, de transversalidad, de reconocimiento del niño como sujeto activo, social, reconstructor. En la Localidad de Usme, por ejemplo, en el año 2005 el Cadel¹ realizó un diagnóstico sobre los colegios que tenían construidos proyectos en el área de lengua castellana y se encontraron casos como los del Colegio Los Tejares, con el programa Libro al viento y el proyecto de comunicación; el Colegio El virrey, con el proyecto El rincón del libro, inspirado en Libro al viento; el Colegio Miguel de Cervantes Saavedra, con el Programa interdisciplinario de lectura y escritura; y el Colegio El Uval, con el Proyecto de lectura y escritura.

¹ Centro de Administración Educativa Local

También se creó un programa de apoyo para los colegios de la localidad que se realizó desde el año 2005 para las docentes de los grados preescolar, primero y segundo, que inicialmente coordinó el Cadel y que en el año 2008 estuvo a cargo de las directivas del Colegio Chuniza IED. Fueron reuniones periódicas que se realizaron con las maestras con el fin de mejorar los ambientes escolares en los primeros grados tomando a la lectura y a la escritura como uno de los aspectos centrales de profundización en las maestras.

Por otra parte, se encontró dentro de las experiencias publicadas por Red Académica (portal de la SED) un estudio en la localidad de Engativá (2006), sobre las prácticas escolares en los tres primeros grados, liderado por la profesora Alba Luz Castañeda. El objetivo fue lograr la articulación entre preescolar y primaria con base en el reconocimiento, por parte de las maestras, de sus propias prácticas y concepciones, así como del estudio de los lineamientos, los estándares y los marcos conceptuales de las pruebas externas y de la revisión de los planes de estudio. En los encuentros y los diálogos con las docentes, surgieron distintas inquietudes y reflexiones sobre el quehacer cotidiano en el aula con relación a los procesos de enseñanza y de su efecto en el aprendizaje de los niños, lo que hizo pensar en la posibilidad para mejorar los procesos y motivar actitudes hacia la transformación, la innovación y la investigación.

Algunos de los resultados de estos encuentros con los maestros, que más llamaron la atención, están relacionados con el modo superficial como muchos abordan los lineamientos, los estándares y las dimensiones del desarrollo humano. No hay una reflexión teórica ni metodológica, lo que lleva a una confusa y nebulosa práctica en el aula. Por otra parte, la metodología de *Proyectos de aula* es abordada por muy pocos maestros; lo más común es el seguimiento unilateral a un programa de contenidos ya establecido, desde los libros de texto

Hay que decir que no es fácil abrirse a perspectivas de cambio; en esta experiencia hubo, por ejemplo, maestros innovadores que tuvieron que enfrentarse con sus propias concepciones, con la formación que traían y que no correspondía a los enfoques actuales; maestros y maestras que tuvieron que enfrentarse con sus directivos, con compañeros, con

los padres de familia que no compartían el sentido de los cambios y con la cultura escolar arraigada en todos los miembros de las comunidades educativas en general. Esta situación permitió reconocer que la escuela se encuentra en un proceso de cambio, que el profesor puede desarrollar un papel innovador y que se están presentando cambios al interior del aula, pero, ¿a qué están respondiendo?.

De otro lado, con relación al tema de la escritura, en el primer grado se encontraron dos investigaciones apoyadas por el IDEP. La primera se titula: *Aplicación de estrategias innovadoras en el proceso lector y escritor en preescolar y primero de primaria*. Su objetivo se centró en implementar y sistematizar una propuesta pedagógica que permitiera el desarrollo del lenguaje y de procesos cognoscitivos a través de vivencias significativas en dos instituciones educativas distritales. En la propuesta participaron estudiantes, padres de familia y docentes. Se realizaron actividades donde los niños eran protagonistas, y sus acciones, entre ellas los escritos, respondían a unos fines, porque eran publicados o servían como elemento de comunicación entre los actores (un ejemplo de ello era el cuaderno viajero). Dentro de esta propuesta didáctica se evidenciaron también esfuerzos por reconocer los ritmos individuales de aprendizaje dentro de una evaluación integral que analizaba los desempeños de los niños durante el desarrollo del proyecto. Este documento es un ejemplo para mostrar que es posible desarrollar o mejorar los procesos de escritura dentro de la escuela, cuando se toma a la escritura como una práctica de comunicación que motiva y se hace necesaria a sí misma y que también permite desarrollar procesos de pensamiento en una propuesta en la que tanto niños, como padres y docentes construyen sentidos y conocimientos.

La otra investigación encontrada en el IDEP se titula: *La alfabetización inicial en los sectores populares*. Este documento llamó la atención por la descripción muy detallada que se hace del contexto de una escuela al sur de Bogotá y de cómo éste junto con la metodología empleada por los docentes son factores que pueden incidir en los procesos de aprendizaje de los niños de preescolar, primero y segundo.

Su apartado teórico se sustenta en el constructivismo y en los procesos cognitivos desde donde se hace una crítica al cómo la escuela le transfiere al niño toda la responsabilidad de

sus desempeños y de la repitencia. El proyecto va directamente a las razones que realmente propician esos altos índices de repitencia en el grado primero (un promedio de doce niños) y que por lo mismo no lo justifican. Los autores muestran con porcentajes el por qué de las relaciones tan limitadas que tienen los niños con el lenguaje en un sector popular y las características propias del contexto social, económico y cultural.

Se pudo observar dentro del proyecto una especie de tejido circunstancial: aspectos como la baja escolaridad de los padres era un factor que incidía tanto en la formación que ellos le podían brindar a sus hijos, como en la dificultad para la consecución de un empleo. Esto a su vez se conectaba con la falta de recursos de las familias, lo que llevaba a los padres y a muchos niños también a desarrollar trabajos para suplir esta necesidad, y este hecho repercutía luego en la escasez de tiempo, en la limitación de espacios familiares para la lectura o las narraciones orales. Todas estas acciones terminaban finalmente siendo interpretadas en la escuela como un problema de aprendizaje del niño o como un asunto de rendimiento escolar. Así, esta investigación mostró la importancia del reconocimiento por parte de la escuela de las diferencias entre los niños, teniendo en cuenta que los intercambios y experiencias con el lenguaje pueden llegar a ser muy limitados en estos sectores.

Sin embargo, no sólo el contexto juega un papel importante, también lo hacen las prácticas escolares. En los resultados se mostraba que aunque había niños que podían tener mayores espacios familiares para relacionarse con algunas formas de lenguaje, al igual que los otros niños que no los tenían, no asistían a la biblioteca más que para hacer tareas. Lo que muestra la poca motivación que se hace desde la escuela por el acercamiento a la literatura o por un trabajo significativo de la lectura y la escritura.

Estos fueron los antecedentes que más llamaron la atención porque permitieron reconocer la pertinencia de varias concepciones teóricas para la investigación y de la problemática que surge frente a la actividad del lenguaje y de la escritura en la escuela: que aunque en los lineamientos curriculares se introduzca el enfoque comunicativo se presenta cierta resistencia a desprenderse de los enfoques tradicionales, que los contextos de los niños influyen en la vida escolar y que la escuela puede tener otra mirada sobre el niño. De esta

manera se puede ver el lento ritmo de cambio en la escuela; mientras las concepciones se encuentran muy avanzadas en los textos académicos, las prácticas en el aula no han logrado demostrar el mismo nivel.

1.2. Contexto educativo en la localidad de Usme

Los tres colegios que se tuvieron en cuenta para la recolección de las muestras se encuentran ubicados en la localidad quinta de Usme a una distancia que los separa no mayor de siete cuadras. El número de niños aproximado por cada grupo fue de cuarenta niños, todos estudiantes de grado primero en el año 2008 y con edades entre los 6 y 7 años.

Los estratos económicos del sector corresponden a 1 y 2; las familias de los niños, según los registros de las matrículas y la última encuesta realizada con todas las familias pertenecientes a la comunidad educativa de Colegio Federico García Lorca (2006), se encuentran en una marcada desigualdad social; por ejemplo, en dicha institución se encuentra un significativo índice de niños de familias desplazadas, cuyos padres tienen una muy baja escolaridad y grandes dificultades para acceder al empleo.

Sin embargo, aunque son niños que viven en un ambiente familiar difícil, en la escuela tienden a ser muy despiertos, hábiles, exploradores y creativos. Son niños y niñas que disfrutan estar en la escuela. En ellos, claro, hay algunos que hacen muy evidentes sus diferencias para aprender, cuando no muestran el mismo ritmo de avance que otros niños, pero todos sin excepción, son niños que inventan juegos, crean mundos posibles y personifican objetos, preguntan y buscan de todas formas la protección de los adultos.

La localidad de Usme se encuentra ubicada al sur oriente de Bogotá, limita al norte con las localidades de Rafael Uribe Uribe, Tunjuelito y San Cristóbal; al sur con la localidad de Sumapaz; al occidente con la localidad de Ciudad Bolívar y con el municipio de Pasca y al oriente con los pueblos de Ubaque y Chipaque. Fue fundada en el año 1650 e incorporada como localidad de Bogotá en 1992; el estrato económico de sus habitantes es de 0 a 2.

Para el año 2005 hubo un número de 267.423 habitantes (DANE). En general se puede considerar que actualmente viven una difícil situación económica, por el alto costo de vida en Bogotá; muchos se desempeñan en oficios como los domésticos, las ventas ambulantes, la mecánica, el reciclaje, la conducción, entre otros. Hay un alto índice de desempleo. Usme es la cuarta localidad que alberga más población desplazada en la ciudad (DAPD, 2004).

Para el año 2009 existen un total de 52 instituciones educativas de carácter oficial, que hacen de Usme la localidad con mayor número de instituciones educativas distritales en la ciudad, seguida por Kennedy con 44 y Ciudad Bolívar con 39. Sin embargo, aunque es la localidad con mayor número de instituciones, no es la que tiene el mayor número de matrículas. Para el año 2008 se matricularon 79.138 (SED, 2008) estudiantes que mostraron a Usme como la sexta localidad con mayor número de estudiantes, siendo Kennedy la primera, con 133.154 matrículas registradas.

En la última caracterización educativa realizada por la Secretaría de Educación Distrital, en el año 2008, se señala que el sector educativo oficial en Usme representa el 7,8% de la demanda total del distrito. Esta cifra puede considerarse alta teniendo en cuenta que hay otras 19 localidades.

Se ha observado que aunque la demanda educativa se ha incrementado los esfuerzos de ampliar la cobertura no han sido suficientes. Durante los últimos cinco años se dio paso a la construcción de ocho nuevos colegios, persistiendo de todas formas los problemas relacionados con el exagerado número de niños por aulas en las escuelas, que llega a sobrepasar los cuarenta y cinco, en unos espacios físicos demasiado reducidos e inapropiados.

Por ejemplo, en cuanto a la infraestructura de estos tres colegios ninguno cuenta con zonas verdes; los niños tienen que salir a los parques cercanos, los patios son muy pequeños y cuando los niños salen a descanso no pueden correr libremente sin tropezarse, además que tienen que jugar en otros espacios como los baños, que de igual manera no se encuentran

en adecuadas condiciones y menos cuando se va el agua (que es algo muy recurrente), ya que los niños tienen que usarlos sucios.

Asimismo, otras condiciones no favorecen un mejor desarrollo emocional, físico, y cognitivo como son los salones, el mobiliario que allí se encuentra (en donde hasta ratones entran); salones con más de 30 años de haber sido construidos; falta de laboratorios para primaria, de sala de informática con suficiente número de computadores en buen estado y con acceso a internet, falta de biblioteca o en las que se les permita el acceso a los niños a textos que llamen su atención. Sin embargo, cada grado cuenta con un bibliobanco, pero en ellos no hay más que libros de texto por áreas y, en algunos, unos pocos cuentos. Cada colegio sí cuenta con televisor y grabadoras.

Por otro lado, un aspecto relacionado directamente con los estudiantes, es que muchos tienen problemáticas asociadas al maltrato físico, trabajo infantil, pobreza, desplazamiento forzado, uso de sustancias psicoactivas, abuso sexual y violencia juvenil; además, varios son hijos de madres cabeza de familia, o viven en un ambiente familiar conflictivo y restrictivo económicamente, incluyendo una baja escolaridad de sus padres (Cadel, 2005).

Se adicionan a estos problemas mencionados, un índice considerable de deserción de los niños y de prácticas educativas por parte de los educadores que afectan la amena transición del niño a la vida escolar. Desde esta perspectiva muchos niños han entrado a la escuela a ejercer un rol consumista y ajeno a sí mismos; tanto el sistema escolar como los mismos padres los han presionado a adaptarse muchas veces a prácticas descontextualizadas de la escuela. Es la cultura escolar que se maneja en este tipo de ambiente lo que hace desconocer al niño, quién es, qué trae consigo y su diferencia frente a los demás.

2.3. Normatividad educativa para el área de lenguaje.

El siguiente apartado presenta un panorama sobre el papel del lenguaje en la educación y en especial en los primeros años escolares, desde la parte legal a partir de la *Ley general de Educación* (MEN, 1994); desde la Resolución 2343, *Indicadores de logros* (MEN, 1996),

los *Lineamientos curriculares para Lengua Castellana* (MEN, 1998), y los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* (MEN, 2006)

Ley 115. Ley General de Educación. 1994

En la ley 115 se exponen como fines de la educación trece acciones dirigidas a una formación integral del individuo que atiendan aspectos biológicos, sociales, culturales, cognitivos, entre otros, que favorezcan siempre la participación en el desarrollo cultural y económico de la Nación. Para llevar a cabo estos fines se hace énfasis en la socialización de los individuos, que por ende se da a través de procesos de comunicación y de interacciones escolares y extraescolares. El lenguaje es asumido en la legislación como el medio que posibilita las relaciones del individuo con los otros y con los textos que lo rodean, para lograr el acceso al conocimiento, la participación y la cultura. Por otra parte, se encuentran en esta Ley los objetivos generales para la educación. Dichos objetivos buscan el desarrollo de habilidades comunicativas haciendo énfasis en la lectura, la comprensión, la escritura, el habla, la escucha y la expresión (MEN, 1994: Art. 20, lit. b).

Asimismo se especifican los objetivos para el nivel de primaria y para el nivel de secundaria, que buscan el desarrollo de las habilidades, reconociendo aspectos como el fortalecimiento de la lengua materna y el reconocimiento de los grupos étnicos, así como la afición por la lectura, el uso de la lengua como medio de expresión estética; la formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura, la comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera, la expresión adecuada en lengua castellana y su valoración, la comprensión de los diferentes elementos constitutivos de la lengua, el estudio de la creación literaria en el país y el mundo, y la utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información (MEN, 1994: Art. 21 lit. c, d, l, m; Art. 22 lit. a, b, k, l, n).

Por otro lado, no se introduce, o no es explícito, el tema de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, ni el reconocimiento de la transversalidad que tiene el lenguaje en el contexto escolar y en las dimensiones del desarrollo humano, excepto los

aportes que hacen referencia a los propósitos integrales y al desarrollo de las habilidades para la comunicación.

Resolución 2343 de 1996. Indicadores de Logros para la Educación Formal. 1996

Los indicadores de logros fueron planteados atendiendo a varias disposiciones de la ley 115 como: los fines de la educación y las áreas fundamentales, en consonancia con los artículos 78 y 148 que ordenaban su creación y los Lineamientos Curriculares, que fueron creados cuatro años después (1998). Además, se tomó en cuenta el decreto 1860 de 1994 que desarrolló los aspectos pedagógicos y organizativos generales del servicio público educativo y ordenó que los indicadores de logros curriculares se fijaran por conjuntos de grados. Es así que pueden encontrarse estos indicadores en cinco partes: preescolar, grados de 1º a 3º, de 4º a 6º, de 7º a 9 y de 10º a 11º.

Estos indicadores son explícitos y amplios en el aspecto de la autonomía curricular (MEN, 1996: Art 16 y 17). Es por ello que los indicadores no constituyen temáticas específicas sino enunciados asociados con los desempeños que se esperan puedan ser alcanzados según las condiciones de cada institución, el PEI y el desarrollo integral de las personas (MEN, 1996: Art 17).

Asimismo en estos Indicadores de logros el lenguaje aparece como una dimensión que atraviesa todas las áreas fundamentales establecidas por la ley, al analizar que cada una de ellas contiene indicadores de logros que responden al desarrollo de habilidades propias del mismo como el expresar, el preguntar, el contestar el escribir, el hacer conjeturas, narrar, manifestar, comunicar, identificar, diferenciar, comprender, proponer, entre otros.

Indicadores de Logros para el grado Preescolar

En la dimensión comunicativa se hace énfasis en procesos de interacción con la oralidad, la escucha, la lectura y la escritura. En estos grados se busca acercar al niño a la multiplicidad de lenguajes que circulan en la cultura. No hay contenidos temáticos, se busca, en general, desarrollar procesos de comprensión, de comunicación, formulación de preguntas,

conjeturas, hipótesis, participación y goce con la lectura, de acuerdo a la edad y al desarrollo. Además, cada una de las otras cinco dimensiones incluye indicadores de interpretación, expresión y participación.

Indicadores de Logros para los grados primero, segundo y tercero

En el área de *Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas extranjeros* para este grupo de grados explícitamente se espera que los niños no sólo se relacionen con diferentes situaciones de lenguaje sino que amplíen esas habilidades antes exploradas; se espera que ahora los niños de acuerdo a su desarrollo cognitivo, social y cultural puedan aprehender información o características de los diferentes lenguajes para establecer diferencias, “organizar significados tales como la clasificación, la agrupación, la seriación, la comparación”, “desarrollar procesos de pensamiento y competencias cognitivas como el análisis, la síntesis, la definición...”, e “imaginar, explicar, expresar, opinar” (Res. 2343, sección segunda). Las lecturas ya no están constituidas únicamente con cuentos y poesías, se amplía el campo a los mitos, las leyendas y retahílas como producciones de la cultura. De igual manera, los indicadores para las otras áreas incluyen elementos que se dan solo por el lenguaje: narrar, describir, hacer preguntas, relatar, entre otros.

En cuanto al tipo de textos propuestos cabe señalar que los indicadores tienen una concepción restringida, ya que los niños de estas edades están en capacidad de acceder a toda clase de textos siempre y cuando estos contengan temas de interés para el niño y su vocabulario no sea complejo.

Lineamientos Curriculares, “Lengua Castellana”, 1998.

Estos lineamientos, al igual que los *Indicadores de Logros*, se encuentran amparados por la ley 115 en sus artículos 76, 78 y 148 y por la resolución 2343, en su artículo 3, que señala:

Los lineamientos curriculares constituyen orientaciones para que las instituciones educativas del país ejerzan la autonomía para adelantar el trabajo permanente en torno a los procesos curriculares y al mejoramiento de la calidad de la educación. Estos lineamientos aportan elementos conceptuales para constituir el núcleo común del currículo (...) fundamentar los desarrollos educativos hacia los cuales puedan avanzar y generar cambios culturales y sociales (MEN, 1996 Res. 2343 Art. 3)

Este documento recoge aportes, teorías, e investigaciones para definir el lenguaje y su sentido práctico en los procesos de escolarización. Es fruto de un trabajo de discusión en el que participaron diferentes miembros de las comunidades académicas de Colombia, instituciones del Estado, varias Secretarías de Educación del país y docentes.

Este documento plantea una orientación del lenguaje hacia la construcción de la significación que se da en el reconocimiento del sujeto dentro de procesos históricos, sociales y culturales. Plantea trascender, en la concepción del lenguaje la competencia lingüística hacia una nueva que incluya el componente de la significación y resalte siempre la relación que tiene el sujeto con los otros, el entorno y los sentidos que se logran construir en esa interacción. Por tanto, se plantea allí un uso del lenguaje vivo, no encapsulado en temáticas, sino en relación con los textos y contextos, hacia una práctica que desarrolle las habilidades comunicativas con un fin de desarrollo integral.

Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. 2005

Este documento está diseñado por conjuntos de grados; el primer ciclo, que es el que interesa en esta tesis, corresponde a los grados primero, segundo y tercero de básica primaria. Para cada grupo se tuvieron en cuenta cinco tópicos principales sobre los cuales proponer competencias. El primero se refiere a la producción textual, tanto a nivel oral como a nivel escrito, y resalta la importancia de que las situaciones que se generen respondan a propósitos y necesidades comunicativas. El segundo, se refiere a la comprensión e interpretación textual; aquí se aborda el tema del desarrollo de procesos de lectura y de escucha (como acto de lectura también), y el trabajo desde lecturas de textos en diferentes formatos y con diferentes finalidades. El tercero se refiere al contacto con la literatura y la vivencia en ella: su principal objetivo es el desarrollo de la capacidad creativa y lúdica. El cuarto es el reconocimiento de los medios de comunicación y de otros sistemas simbólicos, y la capacidad para desarrollar la lectura, de alguna forma participativa y analítica de la información que circula con ellos. Y el último está relacionado con la “Ética de la comunicación”, que pretende orientar en los estudiantes los

procesos interactivos auténticos identificando los elementos fundamentales e intencionales de la comunicación.

El documento sobre los estándares se caracteriza por ser un listado de situaciones propuestas para el “desarrollo de competencias”, de “saber-hacer”; sin embargo, muchas de ellas se detienen en unos contenidos temáticos específicos por ejemplo en “Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario” y en “Describo personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada”; podemos ver que aunque se empleen términos para asociarlos con las competencias (leo, describo), se pueden asumir como temas (los modalidades de texto, la descripción) por haberse escrito a manera de listado, en forma fragmentada, por no mostrar un enlace entre unos y otros y porque se muestran desintegrados respecto a las otras áreas del conocimiento. Los estándares además no muestran el sentido global sobre lo que es una competencia, su transversalidad y su relación con la realidad. Es contradictorio hablar de competencias y presentar listados de deberes y de actividades sin aludir a proyectos, problemas o ejes transversales.

Asimismo, también se está desconociendo algo que preocupa normalmente a los maestros como, la construcción del código escrito. Si bien no dice qué se debe hacer específicamente en el grado primero, ni aquello que no es recomendable, como enseñar letras, tampoco sugiere hacerlo. Se hubiera esperado encontrar algo que tratara de orientar al maestro, estándares del tipo: “Hago necesaria la comprensión del sistema alfabético asociado con las intenciones comunicativas” y “Me cuestiono sobre las características de la lectura y la escritura convencional para inferir sus reglas grafofónicas en situaciones significativas”, que podrían orientar al docente respecto a la lectura y la escritura en el grado primero

Además se observa que para el primer conjunto de grados no hay ningún estándar que se refiera a la narración, al relato de hechos imaginarios y reales, aspecto que se considera primordial dentro del proceso de desarrollo de la escritura en los primeros grados por el potencial creativo que poseen los niños y el agrado que manifiestan por contar con emoción sus vivencias.

En estos estándares la narratividad no aparece, a pesar de que es un principio central en el desarrollo del pensamiento y el lenguaje en los primeros grados de la escuela. Bruner (1984), ha dicho que hay cosas que en nuestra mente hemos organizado por causa y efecto, pero que hay otras que se dan es por *intención, vicisitud y resultado*; es decir, como por una voluntad o deseo. “Las intenciones, los objetivos y las barreras para su consecución, son el armazón que proporciona una estructura a los sucesos humanos que nos rodean (1984:191)”. Parecen ser las intenciones una especie de motor de conciencia en nuestras acciones.

Bruner apoyándose en Jakobson, habló de dos modos de discurso para estas dos formas de actuar: el primero era el *paradigmático o metonímico* “las matemáticas y la lógica formal posiblemente representen el mayor logro del paradigmático [...] es ideal para explorar la posibilidad de sustitución de términos por su correlación, por su relación causal”, este es de orden vertical, radical y conceptual, mientras que el segundo, el *narrativo, sintagmático, metafórico u horizontal* permite una modificación natural a los enunciados, que se da por las características mismas del individuo, sus experiencias, emociones, conocimientos y por la creación de sus mundos posibles. Lo sintagmático así, se encuentra en el desarrollo de todas las modalidades del género narrativo y “es el modo de discurso en donde normalmente se describe y se lleva a cabo la *acción intencional*” y está “particularmente bien ideado para representar las intenciones vicisitudes y resultados y los temas que generan (1984:193)”

Los niños precisamente de los primeros grados de la escuela tienen un alto potencial intencional: permanentemente están imaginando situaciones, inventando juegos y creando mundos posibles, aún los modos paradigmáticos no han hecho fuerte marcas en ellos. Se trata de fortalecer y desarrollar procesos de lenguaje para ellos mismos, para sus intenciones y a partir de sus intenciones. Lo narrativo motiva las intenciones, como las intenciones motivan lo narrativo.

CAPÍTULO II

CONSTRUCTIVISMO, ENFOQUE COMUNICATIVO Y ESCRITURA

2.1. Constructivismo y escritura

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

Antes de la década de 1970 la lingüística tenía su centro de atención en la gramática normativa; la escritura era un tema secundario. Se hacía énfasis en la lengua oral del niño ajustada a la norma, en el léxico, en la cantidad y en la variedad de palabras. La lengua era abordada en su forma (la sintaxis de la oración) y esto era lo que se enseñaba en las escuelas, sobre todo porque los libros de texto enfatizaban en el dominio de las categorías gramaticales.

Ferdinand de Saussure, ya en 1916, con el *Curso de Lingüística general*, interesado en el habla introduce la necesidad de estudiar la escritura, no como un proceso complejo de desarrollo de pensamiento, sino como una representación visual de la lengua. Expresó una crítica fuerte a la importancia que se le daba a la escritura como sistema fonético desde tres puntos: primero, porque esta le restaba valor al habla para darle atención a la imagen, lo que causaba mayor impresión: “En la mayoría de los individuos las impresiones visuales son más firmes y durables que las acústicas y por eso se atienden de preferencia a las primeras” (1945:74); segundo, porque se estaba privilegiando el desarrollo de la lengua

desde la escritura, más que desde la comprensión del sonido, de la dimensión *significante* del signo lo que llevó a que el énfasis en las escuelas se centrara en la fonética, en la gramática y en la ortografía dejando de lado el habla y el significado; y tercero porque con el tiempo se fueron dando muestras de inconsistencias entre la pronunciación y la grafía, lo que ahora ha influido en el transcurso natural del habla. Al respecto, Saussure muestra cómo primero la escritura tuvo cambios a causa de las transformaciones en lo oral y cómo posteriormente ahora es el habla la que cambia a causa de ella:

Es probable que tales deformaciones se hagan cada vez más frecuentes, y que se pronuncien cada vez más letras inútiles. En París ya se dice *sept femmes* haciendo sonar la *r*; Darmesteter previó el día en que se pronunciarán las dos letras finales de *vingt*, verdadera monstruosidad ortográfica. Estas deformaciones fónicas es verdad que pertenecen a la lengua, pero no resultan de su juego natural; se deben a un factor que les es extraño. La lingüística debe someterlas a observación (1945: 82)

Fue así desde estas ideas que Saussure justificó la necesidad de estudiar la escritura. Un hecho que se encontraba aun distante de reconocer la escritura como acción reestructurante del pensamiento, y aunque bien se haya hecho una crítica a la fonética, a la ortografía y a la gramática ello no fue para resaltar la escritura en relación al pensamiento del sujeto sino para volver a darle importancia al habla primero que a la escritura.

El sujeto seguía considerándose así, como alguien sobre quien también se acumulan saberes. Sin embargo, Piaget se opone a algunas de estas concepciones y muestra que el sujeto es un ser *cognoscente*, que vive procesos cognitivos como el de la *equilibración* para lograr aprendizajes. Dice que el individuo es un sujeto activo, no un puro receptor, y los conocimientos no empiezan desde cero ya que presuponen un proceso de reconstrucción.

Por su parte, Vigotsky realizaba sus aportes desde una perspectiva social y cultural del individuo. Para él la interacción del sujeto con los otros y con el entorno es fundamental en los procesos de aprendizaje. Dentro de este enfoque se reconoce que el individuo vive procesos *interpsicológicos* que se dan exteriormente con el contexto e *intrapsicológicos*, que son las modificaciones internas que el sujeto hace de sus experiencias, dentro de lo cognitivo, lo emocional y con los saberes o experiencias previas (proceso de internalización).

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

La psicolingüística se origina cuando la psicología trata de analizar las funciones del lenguaje y principalmente el funcionamiento de la palabra y cuando empieza a ponerse a prueba el enfoque constructivista. El constructivismo es una corriente pedagógica con fundamentos psicológicos y sociológicos, inspirada principalmente en los postulados teóricos de Vigotsky y Piaget.

Desde el enfoque constructivista se asume al individuo como un sujeto que puede fusionar su desarrollo biológico con un *proceso psicológico superior*, un proceso que desarrollan únicamente los seres humanos, que es construido en su interacción social con el entorno y que está mediado por la disposición que se tiene para aprender. En este enfoque se reconoce que el niño posee unos conocimientos y experiencias previas y unos dispositivos internos que le permiten reestructurar y dar significado a los nuevos conocimientos y establecer y comprender unas formas propias por las que logra dicho aprendizaje. El niño hace reelaboraciones internas de aquello que le llega exteriormente y produce cambios según su experiencia cultural.

En un proceso en espiral del aprendizaje, el lenguaje es el medio que le brinda esas posibilidades de relación externa y de modificación interna. La escritura en este enfoque tiene un carácter tanto social como individual. El niño adquiere la escritura en interacción con el medio. Es por ello que no se puede comparar el desarrollo de la escritura de un niño que ha tenido mayor interacción con diferentes formas de lenguaje, con uno cuya relación ha sido más restringida (aspecto que se desarrollará posteriormente en este trabajo).

Con base en los fundamentos de este enfoque se han derivado los actuales enfoques de aprendizaje de la escritura en la escuela. Un aprendizaje que se da a partir de los procesos por los que el niño logra dar significado a la acción de escribir como una actividad dinamizadora de experiencias y conocimientos, y no como actividad motora, en la que las

personas externas involucradas allí pueden posibilitar situaciones motivadoras del uso y necesidad de la escritura con propósitos reales, que lleven al niño a la creación de hipótesis, movilicen su pensamiento, y le permitan la reestructuración progresiva del mismo.

2.2. La escritura como proceso y como acción

Con frecuencia encontramos en el medio escolar que la reflexión en torno a la adquisición de la lengua escrita lleva a discusiones sobre los métodos, no sobre las concepciones de la escritura en sí, ni sobre los procesos que desarrollan los niños, ni sobre los ambientes adecuados que la escuela podría brindar para su desarrollo. Por ello se considera pertinente mencionar estos temas para abordar el aprendizaje del escribir.

Walter Ong (1982) identifica la escritura como un proceso individual, técnico, codificado, que permite el registro y la comunicación y que presupone una reflexión interna del sujeto. Es una tecnología, y por ello una acción completamente artificial, que permite la movilización de estructuras en el pensamiento, en la conciencia. “Afirmar que la escritura es artificial, no significa condenarla sino elogiarla (...) Las tecnologías no son sólo recursos externos, sino también transformaciones interiores de la conciencia, y mucho más cuando afectan la palabra” (1982:85). Ong explica cómo la escritura permite la “transformación de la conciencia humana”, al ser ésta un proceso que afecta al escritor, que lo caracteriza y que modifica su interpretación del mundo.

El escribir, entonces, no es el hecho de reconocer únicamente –en el caso de nuestra cultura- el código alfabético y sus reglas lingüísticas, ni es un aspecto relacionado con la caligrafía. Los *Lineamientos curriculares para la Lengua Castellana*, bien lo han sintetizado así: “Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir” (MEN, 1998:49). El escribir dentro del enfoque comunicativo es una actividad que permite la construcción de significados y que requiere para ello la relación del individuo con el medio escrito. Desde esta perspectiva, es el niño quien construye sus

hipótesis y significados sobre la escritura, es un acto que no se enseña sino que se aprende según las exigencias y motivaciones que le da el mundo externo al niño.

Por ello las planas, los ejercicios de aprestamiento y las mismas actividades que tengan como propósito el enseñar el código alfabético, no son las más pertinentes dentro de este enfoque. Ferreiro y Teberosky (1979), Tolchinsky (1993) y Braslavsky (2003) muestran cómo el escribir no es una habilidad motora, ni un instrumento mecánico. Vigotsky decía que el pensamiento del niño obligatoriamente pasa por determinados estadios independientemente de que recibiera la instrucción o no, de allí que no se justifiquen ejercicios de caligrafía o de aprestamiento. Más adelante Ferreiro y Teberosky verían esta situación como un proceso en el cual el niño por sí mismo, poco a poco, va reconociendo las características del sistema. Tolchinsky aborda la escritura como un conocimiento complejo que incluye la actividad motora, pero entre otras clases y niveles de conocimiento como medio y no como fin, y Braslavsky reconoce este hecho como una problemática que lo atribuye al sistema de enseñanza que no reconoce los procesos sociales y culturales del niño en relación con la escritura. La idea es no olvidar la forma de las letras ni su correcta escritura, sino cómo ello se incorpora implícitamente en situaciones de escritura que tengan un sentido y fin para el niño.

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

Ferreiro y Teberosky (1979) centran así su interés en los “procesos de aprendizaje” y no en los “métodos”: “En lugar de un niño que recibe de a poco un lenguaje enteramente fabricado por otros, aparece un niño que reconstruye por sí mismo el lenguaje, tomando selectivamente la información que le provee el medio” (1979, 22). El niño aprende a seleccionar elementos para construir y comprender el lenguaje, comprender que las palabras se aprenden en su uso, en la utilidad y necesidad que puedan representar a su realidad.

Es importante identificar la decodificación como un acto interpretativo, como una actividad cognitiva que permite la interiorización y el desequilibrio cognitivo, que conduce a la reelaboración del conocimiento por el mismo niño según sus experiencias. Sin embargo, no es esta la perspectiva que orienta las actividades en las aulas. La “cultura escolar” lo ha tomado por “el niño que no sabe escribir” a aquel que no ha alcanzado la habilidad para emplear el alfabeto. Hay una distancia muy marcada entre las propuestas y las concepciones que tienen miembros de la sociedad en general. “Los prejuicios y creencias que se encuentran en la escuela y, a su vez, en las familias, no favorecen las relaciones entre ambas instituciones” (Braslavsky, 2003:156). Hay un problema socio-cultural respecto al qué es escribir y a la función de la escuela. Los padres asignan a la escuela la función alfabetizadora, además de que se preocupan por un aprendizaje a partir de las combinaciones de las letras y no por vincular al niño con diferentes textos, con narraciones orales, con el lenguaje en todas sus expresiones. La comprensión de los propósitos del enfoque comunicativo es importante para toda la comunidad.

El enfoque comunicativo es la comunión de la preocupación que diversas disciplinas (la pragmática filosófica, la sociolingüística, la psicolingüística, entre otras) tuvieron sobre el lenguaje en su uso; es decir, en prácticas comunicativas reales y en contextos determinados. Es un enfoque orientado al desarrollo de la *competencia comunicativa*, la cual se centra en el integrar el *saber sobre el saber hacer* en situaciones determinadas. La competencia comunicativa tiene que ver con el qué se va a decir, a quién, cómo y cuándo.

Más allá del interés en los contenidos y del lenguaje en su estructura, interesa aquí su uso en situaciones dialógicas, en las que existe un tiempo, un lugar, unos sujetos participantes

y un tejido de circunstancias que caracterizarán los actos comunicativos. Es así, que se reconoce la *competencia lingüística* (Chomsky) desde otro escenario: desde lo pragmático y lo sociolingüístico, más puntualmente desde los actos comunicativos en contexto.

Carlos Lomas quien se ha centrado bastante en la cuestión y en cómo hacer posible que los aportes que hacen estas disciplinas se vean repercutidas en las prácticas pedagógicas; es decir, que se potencien las capacidades comunicativas de los estudiantes, señala en uno de sus artículos que:

[...] de lo que se trata es de entender la enseñanza de la lengua orientada a una mejora de las capacidades de uso comprensivo y expresivo de los aprendices que le permita la adquisición de las normas, destrezas y estrategias asociadas a la producción de textos orales, escritos e iconoverbales y en consecuencia a la apropiación de los mecanismos pragmáticos que consolidan la competencia comunicativa de los usuarios en situaciones concretas de interacción (Lomas, Osoro y Tusón, 1992, 2006: 15)

Se trata así, de la integración del conocimiento del código con la competencia pragmática, del aprendizaje y de las reglas, de las características de la lengua desde su uso; desde las necesidades de comunicación, que fue lo que intentamos rastrear en los cuadernos: actividades que respondieran a intereses de los niños, que tomaran la vida cotidiana, las realidades y diferentes momentos comunicativos y que lo relacionaran con una escritura vista más allá de la comprensión del código alfabético; que permitiera inferir reglas de la escritura a partir del narrar, del contar, del describir del observar y escuchar y en sí, del comunicarse y no del estudio de la materia de la comunicación, de definir el escribir, el narrar, ni de tener definiciones gramaticales con ejercicios de respuesta a ellas. “comunicarse es hacer cosas con determinadas intenciones en situaciones concretas” (Lomas, Osoro y Tusón, 1992, 2006: 26).

2.3 La escritura en el aula

Como se ha mencionado, los sistemas de significación son construidos por los niños en procesos de interacción social. Las clases en este sentido serían una conexión entre los intereses, las necesidades y las realidades sociales y culturales del niño con las formas de lenguaje. En el enfoque semántico comunicativo la lengua es un hecho social; de ahí que se proceda a plantear la comunicación como objetivo y método de la enseñanza de la

escritura con lo que se pretende así superar la normatividad y la gramaticalidad en situaciones significativas.

Para saber si los textos encontrados en los cuadernos de los niños cumplen una función comunicativa habría que inferir si existe una finalidad y un destinatario, elementos propios de la comunicación: para qué se escribe y a quién se escribe. Aquí nos preguntamos ¿en qué cantidad y qué características se podrían hallar escritos en los cuadernos de los niños con fines comunicativos?

Algunas actividades que permitieron identificar si los escritos de los niños eran significativos fueron algunas mencionadas por Nemirovsky (1995), como son: la re-escritura, que es una escritura que modifica niño con base en un texto anterior, ya sea suyo o de otro; el dictado de los niños al maestro y el dictado entre los mismos niños en el marco de necesidades y actividades que muestran la escritura como una construcción individual (que parte de lo social) en el niño. Hay otras como el uso de textos en borrador, las traducciones de los escritos de los niños hechas por la maestra o las tareas para la casa.

Los documentos: *Indicadores de logros, Lineamientos para la Lengua Castellana y Lineamientos para preescolar* (especialmente en su apartado sobre la dimensión comunicativa) resaltan la importancia de relacionar al niño desde los primeros grados con los diferentes tipos de texto, principalmente los explicativos, los informativos y los narrativos. Las actividades de escritura, entonces, para el primer grado se corresponderían con un trabajo alrededor de las modalidades que estos tipos de texto incluyen, como las cartas, los afiches, las circulares, las noticias, los cuentos, los poemas, el relato cotidiano, las recetas, las instrucciones y las reglas, entre otros. Con esto se permitirá al niño en estos primeros años apropiarse estas herramientas como medio de expresión.

Ahora, así como se pueden encontrar actividades que correspondan al enfoque comunicativo, se hallarán otras que no lo sean, en consonancia con una perspectiva tradicional. Cassany (2001) hace una caracterización de cómo se consideraban las prácticas de lenguaje en la escuela:

La lengua se había considerado básicamente como materia de conocimiento, como un conjunto cerrado de contenidos que había que analizar, memorizar y aprender [...] La finalidad de la clase de la lengua era aprender la estructura de la lengua: la gramática. Saber lengua quería decir tener muchos conocimientos cognitivos de este tipo y se mostraba realizando determinadas actividades gramaticales, como el análisis sintáctico, la transcripción fonética, los dictados, las conjugaciones verbales, etc.(2001: 83)

Las actividades de escritura eran consideradas fuera de los intereses y las realidades de los estudiantes. Se hacía énfasis en la estructura gramatical de la lengua y en su transcripción fonética. No se daba espacio para el conocimiento del lenguaje a través de diferentes textos, ni tampoco para la producción de escritos que tuvieran fines comunicativos. La lengua no era abordada desde su uso sino desde su sistema estándar.

Jossete Jolibert (1991), dentro de su trabajo alrededor de la “pedagogía de proyectos”, llama la atención sobre cómo hacer para que la escritura no sea un aburrimiento; para ello, menciona la importancia de generar actividades significativas a través de las cuales el niño adquiera conciencia de la utilidad de las diferentes funciones de la escritura y de los tipos de texto. Estas toman distancia de los fines puramente gramaticales o grafofonéticos, porque en ellas se pueden abordar temas de la cotidianidad, ajustados a las reales circunstancias del niño y del entorno, y lineamientos necesarios que integran a las disciplinas. El aprendizaje del código alfabético queda dentro de esta propuesta como parte del proceso, más que como un fin.

Por otra parte, en la escuela existen creencias respecto a la cantidad de texto que pueden escribir los niños según el grado de escolaridad en el que se encuentren: en el primer grado un párrafo; en el segundo, dos; en el tercero, tres, situación que se contrapone cuando se ha visto que hay niños de primer grado que elaboran textos de una página completa y que además muestran intentos espontáneos por incluir elementos gramaticales como el uso de mayúsculas, los signos de interrogación y de admiración, temas que supuestamente deben desarrollarse en grados posteriores. Al respecto, Nemirovsky (1995), resalta la importancia de la relación que tengan los niños con diversos textos sin importar su tamaño, o cantidad de palabras, teniendo en cuenta también el contenido, los propósitos, los sujetos inmersos, ya que con ello se motiva la producción escrita, la problematización y la reestructuración interna con relación a características propias del lenguaje escrito: “Los niños se plantean problemas semánticos, sintácticos, ortográficos desde los momentos iniciales, siempre que

propiciemos que ello ocurra y con mayor frecuencia si se favorece la escritura con textos extensos” (Nemirovsky, 1995: 258). No hay por qué limitar al niño en su escritura ni por qué seguir concibiendo que los niños deben partir de estructuras simples, sencillas y mínimas para acceder a otras con más contenido. En el primer grado escribirán de acuerdo con sus posibilidades, con escrituras indiferenciadas, sin control de la cantidad de sus palabras o aproximaciones a la palabra. Ello es parte del proceso, como lo es también la confrontación que pueda tener de sus creencias al relacionarse con otros textos más elaborados y con las orientaciones que pueda recibir de su maestra y compañeros.

Teberosky y Tolchinsky (1995) describen cómo en el desarrollo natural del lenguaje del niño, el análisis explícito de los sonidos del lenguaje es una “*consecuencia del proceso de alfabetización en una escritura alfabética*” (1995:62). En cuanto a la segmentación, “espontáneamente no se da ni siquiera en los de segundo grado”. La misma estructura fonética confunde al niño cuando se le hace aprender el abecedario por el nombre de sus letras; y esto porque en la concepción adulta se limitan las ideas de alfabetización, que se da tanto en padres como en los propios maestros. El niño es capaz implícitamente de ir reconociendo los sonidos y las reglas del código alfabético, siempre y cuando esté rodeado de texto, y más, cuando éstos se generan en ambientes dentro de la significación

Asimismo, Tolchinsky (1993) muestra cómo el niño tiene un conocimiento sobre los modos discursivos, desde pequeño, y es posible conocer y apreciar, por ejemplo, lo literario aún cuando no se sepa decodificar. De la misma forma resalta cómo ellos pueden producir distintos tipos de texto, aunque no mantengan un control pleno en su escritura.

2.4 Las diferencias para aprender

Es frecuente encontrar entre las concepciones de las maestras aspectos relacionados con “problemas de aprendizaje”. En el primer grado era muy común la llamada repitencia y esta era debida a que, una vez terminado el año, el niño no alcanzaba el manejo del código alfabético o no alcanzaba los logros propuestos para el grado. Uno de los principales factores que generaban este hecho y por el que se juzgaban la no respuesta de los niños a actividades propuestas por las maestras, era que el niño tenía un problema, que debía ser

atendido por un psicólogo. La perspectiva pedagógica era desplazada por la perspectiva psicológica; lo grave es reconocer que esto permanece en muchas escuelas.

Autoras como Braslavsky, Ferreiro, Tolchinsky, Gómez Alvarado, Lerdner no comparten la visión innatista, según la cual, las personas tenemos procesos intelectuales iguales. En sus obras identifican a la sociedad y a la cultura como las responsables del desarrollo. Son las situaciones que ofrece el medio lo que les permite a los niños el desarrollo cognitivo. El capital cultural y social de las familias determina en gran parte el desarrollo del lenguaje de los niños, pero todos los niños están en condiciones de avanzar en el contexto escolar.

Es natural que los niños en su proceso de apropiación del lenguaje, independientemente de la edad en que lo hagan, muestren irregularidades en sus escrituras: inviertan y omitan letras, sustituyan unas letras por otras, combinen letras con números, como también no segmenten adecuadamente la relación entre las palabras. Para la psicología este fenómeno se denomina dislexia o disgrafía, pero este no es más que un error constructivo, entendido error, en el sentido piagetiano, como parte del proceso de reestructuración que el niño hace en su mente para comprender el sistema. Ferreiro (1979, 1999) lo explica como un periodo transitorio, una situación normal dentro de la psicogénesis de la escritura en el niño y hasta voluntario por un deseo de exploración y de comprensión.

Por su parte, Olga Villegas (1996) notó, por ejemplo, cómo al proponerles a los niños que emplearan la letra cursiva, la inversión de letras desaparecía. Con ello quedaría neutralizado el hecho de diagnosticar un problema de dislexia en el contexto escolar. El conflicto del asunto está en el reconocimiento individual que la escuela hace al proceso del niño; es decir, no se puede esperar que un niño que vive en un sector popular o que proviene de un espacio rural, con pocas situaciones para interactuar con todas las diferentes formas del lenguaje, tenga el mismo desempeño de un niño que viene de una clase social más favorecida, o en sí, de uno que venga de una familia de padres lectores con acceso a diferentes medios de comunicación. Es más, también entre los niños pertenecientes a una misma comunidad y con similares condiciones económicas, se presentan diferencias marcadas entre ellos, tal como se explicó anteriormente.

Bruner (1987) reconoce que las diferencias que existen en niños que se desarrollan en niveles de pobreza inciden en los procesos escolares, resalta con ello que no son problemas de los niños sino que son situaciones que se derivan de los contextos de los que viene el niño. Por su parte, Braslavsky también hace su aporte cuando considera que estas diferencias para aprender pueden ser asociadas con “ritmos de aprendizaje” o, mejor aún, con un “tiempo de interacción con la lengua escrita”. Se trata de un aprendizaje que incluye la diversidad y no se identifica nunca como anomalía: “Ya existen pruebas evidentes de las diferencias culturales que tienen los niños en su desarrollo a partir de las diferencias que existen en su estructura social y cultural” (2004:31). Desde esta perspectiva se espera que la escuela genere un espacio para conocer al niño: ¿quién es?, ¿qué experiencias ha tenido?, ¿cómo es su familia?, ¿a qué se dedican los miembros de su familia?².

Las condiciones del contexto determinan el ritmo de aprendizaje de los niños, pero, también la escuela. Ella puede encontrar un punto de equilibrio en el proceso del niño desde el cual potenciar y generar situaciones que lo muevan hacia los aprendizajes, sin esperar a que el niño por sí mismo logre avances significativos sin su intervención. Vigotsky ya había señalado que el niño por medio de sí mismo no puede crear conocimiento. Es, tanto por fuera de la escuela como dentro de ella, que se provee al niño de información, de relaciones y experiencias con la cultura escrita.

Estas formas de abordar la enseñanza se hacen complejas para la escuela y exigen una mayor comprensión y compromiso por parte de los docentes. Que los niños no aprendan el sistema de escritura en un tiempo regular al de otros, no significa que tengan dificultades cognitivas, ellos como podremos ver más adelante tienen un potencial hipotético y de reestructuración que se ha dado con un ritmo más lento. Tolchinsky (2001) muestra que el asunto está en si se le está permitiendo al niño interactuar con el lenguaje; si se le están dando elementos para que él mismo se cuestione, seleccione y reelabore sus propias representaciones; si se está reconociendo el conocimiento que ellos tienen acerca del lenguaje escrito. Es una cuestión de concepción y de reconocimiento que ha de tener la

² La Secretaría de Educación Distrital de Bogotá desde el año 2008, dispuso que el primer periodo escolar en los grados preescolar, primero y segundo sea un tiempo para que los maestros conozcan el grupo de niños.

escuela sobre el niño, el lenguaje, la cultura y lo social en los procesos de construcción de la escritura.

2.5 Psicogénesis de la escritura

A continuación se abordará una sinopsis de los estudios preliminares realizados por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky; se trata de investigaciones psicogenéticas por fuera de las aulas, que logran dar cuenta del proceso por el cual los niños comprenden qué es la escritura y por el cual aprenden el código alfabético. Estos estudios dieron respuesta no al cómo se enseña sino al cómo aprenden los niños a leer y a escribir.

En el proceso de aprendizaje de la escritura los niños plantean una serie de hipótesis y de procedimientos escriturales propios que luego se adecuarán simbólicamente. Es lo que Vigotsky ha referenciado como la “prehistoria” en el lenguaje del niño. En los años previos a la escolarización los niños han elaborado una serie de habilidades y de representaciones, que tiene su propio sentido, aunque éstos no coincidan con las concepciones en los adultos. Hay una lógica del razonamiento infantil con la cual se busca responder a las preguntas generadas por el entorno; las respuestas son hipotéticas.

Desde antes de ingresar a la escuela, la escritura es para el niño un objeto de conocimiento, simbólico y no instrumental. Inicialmente el niño tiene una percepción de la escritura como una representación de contenido más que de lo oral; un ejemplo de ello es cuando omiten los artículos en sus primeras lecturas. La escritura inicialmente no es una representación sonora, es una representación visual del objeto, como lo puede ser el dibujo. Tolchinsky ha aclarado este aspecto a partir de la concepción de Vigotsky, según la cual, el dibujo es representación simbólica, que no puede ser considerado como objeto sustituto, tal como lo llegó a exponer Ferreiro.

Se trata de la psicogénesis de un proceso, inherente al enfoque constructivista, en el que el niño independientemente de su edad a medida que se va relacionando con el mundo que lo rodea, construye una experiencia que le otorga capacidades para su inmersión y comprensión en el lenguaje. El niño a partir de su propia reflexión, interpretación y

reacomodación interioriza su aprendizaje. Es el niño quien otorga la significación a sus experiencias, cuando estas le han sido prácticas; cuando ya logra lo que por sí solo ha podido aprender, entra en la llamada *zona de desarrollo próximo*, donde el niño pesa, compara lo que había construido con lo nuevo que le aporta la escuela y acepta la función del profesor como alguien que ha de guiarlo en su proceso.

En la escuela se corre el riesgo, según las autoras, de evitar que el niño piense y de que se limite su desarrollo a través de prácticas descontextualizadas, como por ejemplo las que proponen las cartillas escolares. Se menciona también cómo factores externos influyen en el desarrollo escolar de los niños: las características individuales del niño, el ambiente que lo rodea, la misma situación económica; que si es favorable garantizará un contacto más cercano con los textos y con la escritura, cosa que no ocurriría con alguien con dificultades económicas, sociales y familiares más marcadas.

Emilia Ferreiro distingue cinco niveles de escritura, que van desde la reproducción de rasgos, que constituye una forma básica de la escritura, hasta la elaboración de la escritura alfabética, en ella el niño asocia un fonema para cada grafismo y de ahí en adelante presentará dificultades, que son naturales como la ortografía. Estos cinco niveles se sintetizan en tres:

Primer nivel:

El niño no sabe que la escritura tiene significado, en ella “lee” imágenes. Puede incluso reconocer letras, pero no pasan a ser más que un objeto. Supone una diferenciación entre la escritura y el dibujo y puede llegar a suponer que hay un significado en la escritura. También descubre que los trazos naturales se diferencian de los convencionales, que son lineales y que no pueden representar a los objetos.



Imagen 1

Muestra tomada de una niña de 5 años

Al lado derecho se encuentran pseudografías, que muestran la diferenciación del dibujo con lo escrito.

No hay control en la cantidad de grafías, ni en la forma, ni en el tamaño.

Segundo Nivel:

Ahora los textos son vistos como portadores de significado. Al escribir el niño lo hace con bolitas, palitos, rayas, hipotetiza que la escritura dice lo que las cosas son, sin establecer vínculos aun con la sonoridad. Establece la relación con el objeto más no con los grafemas. Se presenta en este nivel una “hipótesis presilábica”, cuando el niño emplea un conjunto de letras cualquiera para asignarle un determinado significado; su conocimiento previo aquí es que cree que para escribir algo basta con poner un número de letras seguidas entre sí, sin tener en cuenta el sonido. Este tipo de escritura no es totalmente indiferenciada ya que pareciera responder a ciertos tipos de cantidad y de variedad, por lo que surgen dos nuevas hipótesis: una referida a la cantidad y otra referida a la variedad de letras. El niño piensa que una sola letra no significa, y que las letras que se utilicen deben ser diferentes, porque si son iguales no se pueden leer. Al escribir, el niño lo hace con grafías inventadas, o con letras convencionales en cualquier posición.

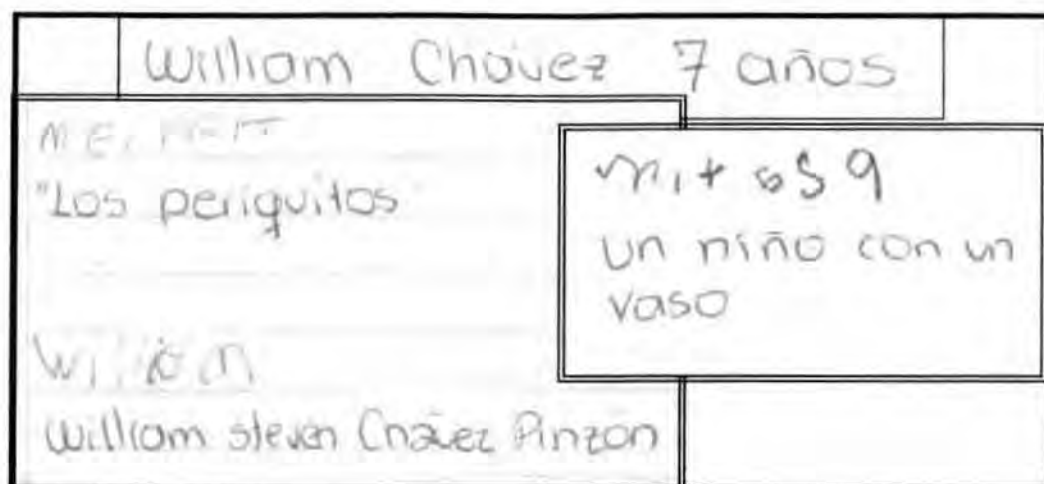


Imagen 2. Muestra de un niño de 7 años, del Colegio Federico García Lorca. Aquí se observa que el niño tiene la hipótesis de "cantidad mínima de grafías", de "variedad entre ellas" y de "linealidad". Todavía no hay relación sonido-grafía.

Tercer nivel:

El niño descubre la relación entre los aspectos sonoros en el habla y la escritura y genera tres hipótesis: Una "hipótesis silábica" que es cuando empieza a establecer una relación sonora que articula oralmente con las letras que emplea para su escritura. El niño predice aquí que "cada letra vale por una sílaba" (Ferreiro, 1979:255).

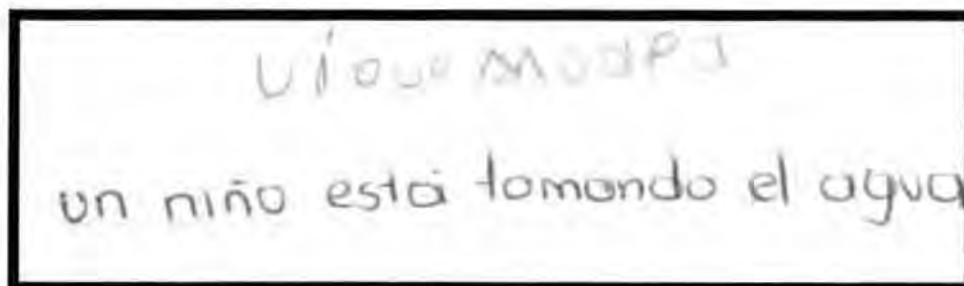


Imagen 3. Aquí se puede ver como cada letra trata de representar el sonido de una sílaba. Uio = un niño, u= está, omo= tomando, aqa= agua

Surge luego la “hipótesis silábico-alfabética”; aquí, el niño sin abandonar completamente la hipótesis anterior, emplea las letras para ocupar el lugar de unidades sonoras como las sílabas. “El niño descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya mas allá de la sílaba por el conflicto entre la hipótesis silábica y la existencia de la cantidad mínima de grafías (...) y el conflicto entre las formas gráficas que el medio le propone y la lectura de esas formas en términos de la hipótesis silábica –conflicto entre una exigencia interna y una realidad exterior-“ (Ferreiro y Teberosky, 1979:260).

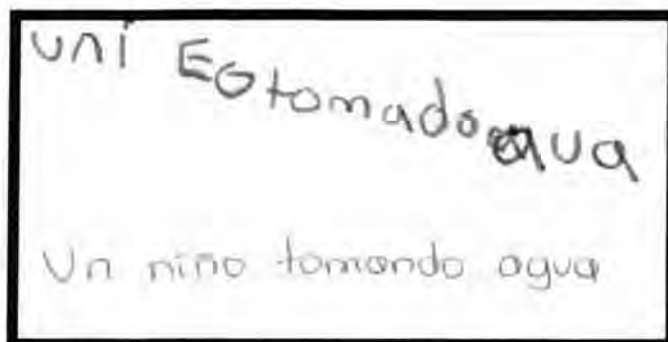


Imagen 4. Aquí se evidencia la construcción de sílabas acompañada de la suposición sonora alfabética. Uni= un niño, eo=está, tomado=tomando, aua=agua

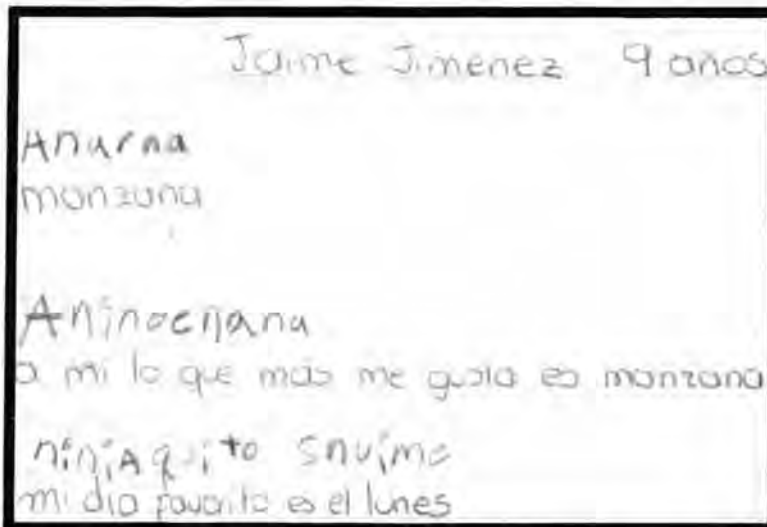


Imagen 5. En esta muestra también hallamos una construcción silábica y alfabética

Luego, el niño llega a la siguiente hipótesis, que es la “alfabética”; aquí el niño descubre y comprende la estructura sonora de la escritura: las relaciones entre la grafía y la

articulación oral es de tipo alfabética y no silábica; es decir, considera que para escribir es necesario el empleo de letras consonantes y vocales que concuerden con lo que pronuncia.

Se continuaría así el proceso con una hipótesis de tipo “ortográfico”, en el que el niño descubre que en todas las letras no hay una correspondencia sonora y que se presentan ciertas características para llegar a la escritura de algunas palabras que presentan ciertas irregularidades en su sonido, su nombre, su lectura y su escritura. El niño intensificará su actitud indagatoria con el planteamiento de preguntas sobre cómo se escriben las cosas.

A partir de estos hallazgos se ha debatido la idea de los métodos y de por qué en ellos no está el centro de la discusión; la labor del docente no está en enseñar las combinaciones, está en su capacidad para reconocer estos procesos y en crear situaciones para su desarrollo. Sin embargo, la misma organización educativa, proveniente de las políticas y características propias del país, han dificultado que se den unas prácticas más adecuadas, y Ferreiro (1979) lo ha señalado: hay factores externos, sociales, culturales y políticos, contra los cuales los maestros no pueden actuar. Es decir, la escuela no puede suplir fallas de la sociedad.

Por otra parte, años más tarde, Liliana Tolchinsky (1993) esclarece y hace observaciones sobre los hallazgos realizados por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Primero que todo retoma el estudio de la escritura no desde el campo psicológico extraescolar sino desde lo propiamente escolar, sin perder de vista la perspectiva sicogenética; así que centra su interés en los procesos de la escritura en la escuela innovadora, es decir, se centra en la escritura como acción; acción que mueve procesos cognitivos y que se da de manera individual pero con la interacción social; que no se da en la adquisición del sistema de escritura “sino en su uso en una multiplicidad de funciones” (1993:70)

El punto de vista de Tolchinsky amplió el campo de acción del aprendizaje de la escritura; de la comprensión de la psicogénesis pasó a la actividad misma del escribir. Su interés se centró en el aprender a escribir escribiendo. “No se considera necesario -ni posible- separar el aprender a escribir del escribir [...] Cuando el niño escribe, aprende a escribir, y cuando aprende a escribir, escribe” (1993: 44). Es a través del mismo acto de escribir como

estos procesos naturales antes hallados pueden darse. Se trata de una acumulación de experiencias que favorecerán paulatinamente una reproducción escritural propia, que pueda llevar luego a la transformación del pensamiento. La atención así no recaerá sobre la comprensión del código alfabético puesto que ésta se irá dando dentro de este proceso.

Pero esto poco ha llegado a asimilarse en las profesoras que tienen a su cargo los grados preescolares y primeros. Suele pasar que la descripción de las etapas de comprensión del sistema escrito lleva a confundirse con un método de enseñanza del código alfabético; pues el fin en las aulas aún sigue conservándose: no es el de lograr la comunicación ni el agrado por la lectura y la escritura dentro de un propósito de vida, sino sencillamente el de comprender la convención grafonética del abecedario para representar palabras. Hay excepciones en el país, por supuesto, y son los casos de las maestras innovadoras.

CAPITULO III

CONCEPTOS DE LA INNOVACIÓN Y DE LOS CUADERNOS EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

3.1 La innovación en el profesorado

Como se expuso en el primer capítulo, existen unos puntos de referencia para el trabajo escolar sobre el área de lenguaje que desde la legislación curricular son comunes a nivel nacional: los *Indicadores de logros (Resolución 2343 de 1996)* y los *Lineamientos curriculares para la Lengua Castellana*, (MEN, 1998) y los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* (MEN, 2005) que orientan la labor pedagógica hacia el enfoque comunicativo.

Pero, ¿qué está ocurriendo?, ¿por qué se ha dificultado el desarrollo de este enfoque entre los docentes?. Existen dos posiciones: una, que se resistan totalmente al cambio y otra que aunque no lo apropien en su totalidad, tengan una intención y logren algunos alcances. Para los docentes, incorporar el enfoque comunicativo se convierte en una apuesta de cambio, en una innovación, si retomamos el concepto desde Randi y Corno (2000), para quienes una innovación; puede llegar a la escuela de forma externa e interna; externa si nos referimos a las leyes y a las nuevas orientaciones pedagógicas que se proponen desde afuera de la escuela y que por ese hecho pueden hacerse distantes de las reales circunstancias dentro del aula; e interna, si se observan aquellas prácticas o adaptaciones que los docentes hacen durante la implementación de innovaciones o de los requerimientos externos como una respuesta inmediata a las necesidades propias del aula y de los estudiantes, bajo una actitud crítica y propositiva.

Randy y Corno mencionan que el sólo hecho de que una propuesta innovadora (en este caso externa) sea implementada no puede garantizar de por sí el cumplimiento de su propósito, porque existen circunstancias propias a cada contexto como el conocimiento del profesor, sus creencias, también lo que él desconoce, los imaginarios de la escuela por

parte de los padres, compañeros y estudiantes, las situaciones locales, sociales y políticas que se encuentran allí, como el hacinamiento, los recursos, el tiempo y el currículo, entre otros.

Los docentes tienen ciertas representaciones que son un factor clave en su actuación profesional; Simone Baillauques (2005), quien ha descrito esta situación, menciona que una de estas representaciones en los profesores es la “imagen” ideada de cuando estuvo en la etapa escolar. “La concepción del maestro comporta y mantiene sus fantasmas y su modelo ideal, sus idealizaciones. Se resiste a integrar ciertos aspectos ineluctables de la realidad profesional; pero a la vez nos prepara para ella, ya que en el sujeto existe una subconciencia de sus ignorancias” (2005: 60). Hay unas ideas del oficio que muchas veces hacen al docente mantenerse dentro de un cierto margen y dentro de unos determinados rituales que obstaculizan su disposición al cambio, pero así también puede verse cómo existe una subjetivación que invita al maestro a conocer y a mejorar su que hacer, a realizar ciertas adaptaciones durante la práctica, durante la implementación de una innovación; aunque no se conserve la adaptabilidad fiel de la innovación propuesta.

Por otra parte, esta no adecuación de las reformas no puede deberse sólo a las condiciones propias de las instituciones, sino a que las reformas no incluyen las características internas del aula en el momento de su formulación. Cohen (1988), a quien citan Randy y Corno, lo ha explicado así: “Las reformas fracasadas, afirmaba Cohen, no podían ser atribuidas a las estructuras organizativas de las escuelas o a las condiciones de la enseñanza” (Randí y Corno, 2000:192); por tanto cabe preguntarse: ¿Qué tan adecuado puede ser poner en práctica los nuevos enfoques en contextos particulares?

Un elemento que se puede evidenciar en las prácticas escolares según las autoras es que los docentes suelen adquirir ciertos comportamientos de imitación; es decir, realizan unos ejercicios similares sin comprender la idea y el objetivo de la innovación. Un ejemplo de ello se puede encontrar con las actitudes que toman algunos profesores con las evaluaciones externas al poner a “entrenar” a los estudiantes. Estas circunstancias son debidas en parte a la falta de instrucción sobre la misma implementación y sobre la fundamentación pedagógica de aquello nuevo que se quiere introducir en la escuela, como

también al rechazo de los profesores al cambio. Sin embargo, investigaciones han demostrado que a partir de las imitaciones los profesores han podido llegar a la invención: “aunque los profesores no pueden reproducir con precisión las innovaciones, pueden imitar porciones de las estrategias instruccionales modeladas, o coger ideas de la innovación y desarrollar nuevas prácticas instruccionales para abordar las necesidades de sus estudiantes concretos” (Randi y Corno, 2000:205). Es así que en los países latinoamericanos la imitación tiende a constituirse en estereotipo; los maestros quieren que les enseñen métodos para enseñar mejor sin considerar que los métodos se construyen en la acción pedagógica misma. Esto, cuando se tiene una comprensión amplia del enfoque o de lo que se desea desarrollar dentro del aula, no cuando se tiene el conocimiento de unas estrategias metodológicas que no tuvieron su origen dentro del contexto particular de cada aula, ni que surgieron a partir de una reflexión práctica y teórica por parte del docente.

Es común, por eso, encontrar al interior de las instituciones, actividades sin una orientación específica con enmascaramientos de las prácticas rígidas o que haya una desviada interpretación del enfoque. Se han cambiado las estrategias para abordar la escritura en el primer grado, pero el fin sigue siendo el mismo: enseñar el código alfabético de manera unilateral, yendo de la unidad menor (el sonido/letra) hacia la unidad mayor (la palabra).

3.2 Innovación e investigación

Los programas para la formación docente y para el mejoramiento de las prácticas educativas en el aprendizaje de la escritura han presentado algunas fallas; entre ellas el que éstos no han tenido la suficiente cobertura para la preparación de los profesores en la asunción de este cambio, o que también se ha caído en sólo la enseñanza de metodologías, y más aún, que el aula misma, aún no ha sido reconocida dentro de la planeación formativa plenamente como el espacio de construcción dialógico de saberes y prácticas pedagógicas

El contar con pocos trabajos de innovación e investigación desarrollados en las aulas está relacionado con la formación del profesorado: maestros que fueron enseñados en las metodologías y no en el desarrollo de una capacidad lectora de textos y escenarios, de crítica y capacidad propositiva en ellos. McLaughlin (1991), por ejemplo, subraya la necesidad de que la formación del profesor “estimule a los profesores al aprendizaje y al

desarrollo en el contexto de los escenarios particulares de sus aulas” (1991:219). Pero los profesores han sido consumidores pasivos, adoptantes temporales de las “innovaciones”. Cabría preguntarse de paso, si las innovaciones se pueden adoptar cuando un profesor tiene clara la intención de innovar, sus objetivos son sensibles a los contextos dinámicos y diversos en los que se enseña. No es posible adoptar actitudes que solamente esperen cambios desde las políticas o desde la investigación externa para dar soluciones. La formación epistemológica de los docentes es una necesidad irrefutable.

Cómo ser conscientes de que hay un poder por parte del maestro en la toma de decisión frente al cambio. El profesor es capaz de relacionar su autonomía con la innovación y la investigación. Los profesores son creativos; ellos pueden desarrollar un papel activo en el desarrollo curricular y hacer reconocer aquello que ingenian y desarrollan en sus clases. Shulman (1987), Clandinin (1985), Elbaz (1981, 1983) resaltan cómo los profesores tienen un conocimiento altamente contextualizado o situacional, adquirido a través de la experiencia. En el modelo del razonamiento pedagógico de Shulman se incluye la interpretación crítica y la transformación del contenido y los materiales, en respuesta a las necesidades de los estudiantes. Clandinin concluía en la recomendación de que los esfuerzos para la mejora de la escuela deberían basarse en el conocimiento práctico personal de los profesores, trabajando más con ellos que contra ellos. Es decir, se trataría de poder formar maestros dentro de la misma escuela; llevar a los maestros a reflexionar sobre los hechos en ella y sobre lo que teóricamente se ha construido, pero en relación directa con la vivencia escolar.

Es importante así, no sólo la promoción de una actitud que sea sólida en la teoría y en la práctica dentro del aula para realizar innovaciones, sino también para hacer investigación. La investigación en el aula permite al maestro la apropiación de ciertos saberes, el desequilibrio y cambio en sus tradicionales pensamientos y representaciones; permite una búsqueda autónoma de estrategias, una proyección de metas, un conocimiento más específico de los estudiantes, de la comunidad educativa, de las políticas y en consecuencia, la investigación podría contribuir a cambios externos que trasciendan el aula.

3.3. Concepto y usos de los cuadernos

Como uno de los objetivos propuestos fue el de encontrar iniciativas innovadoras en la muestra de los cuadernos, vamos a describir qué es el cuaderno, cuáles son sus características, cuál ha sido su uso en la escuela y cómo éste permite reconocer concepciones de las maestras. Este conocimiento sobre el cuaderno nos permitirá aclarar el contexto sobre el cual se mueven las actividades seleccionadas para el análisis.

El cuaderno es una herramienta inventada para escribir, para marcar rastros del hombre en el tiempo. Está presente en el aula porque existe la escritura, porque existe el objeto para escribir, es una forma privilegiada de registro de voces que circulan por la escuela. El cuaderno es un hecho, no hay escuela en la que no se encuentre este instrumento. Es incuestionable su existencia en el aula. Nace en la escuela principalmente por la necesidad de registro, para la ejercitación del lenguaje escrito, para ayudar a la memoria y como medio de control.

Antes de escribir sobre el papel se hacía sobre la pizarra y con tiza, incluso antes, se utilizaban los cajones de arena, o también según cuenta Silvina Gvirtz (1999), quien ha centrado su estudio en los cuadernos escolares, (cfr. *Historia de la lectura en México*), durante la época de la colonia las hojas de papel utilizadas en la escuela eran lisas y sin rayas, más luego por el mismo interés de los estudiantes se creó un aparato llamado "pauta", que según Tanck (1988) era una tabla de madera con cuerdas estiradas en su superficie de forma tal que formaba renglones para guiar la escritura. Un pliego de papel era colocado encima y se pasaba una barra de plomo por él para dejar señaladas las cuerdas.

Alternadamente, entonces, se usaba el papel con rayas y sin rayas, luego llegaron los cuadernos cosidos: de 20, 50, 80 y 100 hojas grapadas por la mitad, aproximadamente de 15 por 20 centímetros, de rayas, de carrilera o ferrocarril, en papel amarillo o blanco. Se utilizaba la pluma de metal y tinta en frascos de color azul y rojo. Posteriormente

aparecieron los cuadernos cuadriculados, que a la fecha se mantienen, en diferentes tamaños y con las márgenes ya hechas; estos aparecieron fundamentalmente para el aprendizaje de las matemáticas.

Pero los cuadernos más allá de ser un objeto físico, se caracterizan por su capacidad de portar registros de las personas. Para el caso de los cuadernos escolares por los que en sus hojas corren varios actores, estos pueden dar cuenta de un discurso escolar, pues “el cuaderno es considerado como un conjunto de prácticas discursivas escolares que se articulan de un determinado modo produciendo un efecto” (Gvirtz, 1999:14); es decir, en el cuaderno se cruzan diferentes signos, situaciones, voces y actores en conjunto, convirtiéndose en objeto portador de discurso.

Silvina Gvirtz (1999) si bien reconoce al cuaderno como un espacio dialógico y mediador entre la escuela, la maestra y el niño, también da cuenta de cómo en este instrumento el niño tiene una limitada oportunidad de ser un sujeto activo con su escritura. Ella observa con detalle que “la inmensa mayoría de las actividades escolares obedece a un puño infantil, cuando el estilo de redacción corresponde más al de un adulto” (1999:12), esto reafirma la conceptualización tan débil y alejada que tiene la comunidad de un enfoque significativo de escribir en la escuela.

Entre los usos más comunes que se le han dado al cuaderno, según Jesús Grilles (1996), se encuentran: la toma de apuntes; un ejercicio de ayuda para la memoria; el desarrollo de ejercicios según las temáticas de la clase y la copia de un texto. Con el paso del tiempo no sólo este instrumento se ha hecho válido para la escuela, también lo ha sido para el mundo laboral, para las funciones domésticas y para el propio ámbito personal. Dentro de la escuela ya no se encuentra únicamente el cuaderno típico empleado para cada materia, o el de control, o de tareas, también se encuentran otros, llamados integrados, de proyectos, el cuaderno viajero, que buscan abordar la escritura y los contenidos escolares con intenciones comunicativas.

Independientemente de la categoría a la que pertenezcan los cuadernos estos constituyen un campo significativo para observar la vida cotidiana de la escuela, no representa el

contexto escolar pero contribuye a su conformación. Su capacidad de conservar lo registrado y de evidenciarse como un espacio de interacción entre maestros y alumnos, como lo ha dicho Gvirtz (2000), permite alguna cercana reconstrucción de las actividades. El cuaderno permite mirar efectos de determinados procesos escolares.

Por otra parte, se puede ver que los cuadernos han construido sus rutinas y saberes. Por ejemplo, aspectos como margen, centro, título, fechas, hojas, les son propios. Los cuadernos conservan unas características que se transmiten con el tiempo y unas con más fuerza que otras. Dentro de los usos de los cuadernos en las escuelas uno muy común y que se ha conservado con el tiempo es el de utilizarlos por áreas, debido a la misma fragmentación que han tenido las disciplinas dentro de la escuela y dentro del régimen escolar.

Al respecto, algo ocurrió en Argentina, con el movimiento escolanovista entre los años '20 y '30, frente a la multiplicidad de cuadernos debido al asignaturismo; el *cuaderno único* fue introducido en las escuelas como modo de integrar las actividades: “los cuadernos así ya constituidos, no tendrían ya una división disciplinar” (Gvirtz, 1999:65) ya que no importaba la materia que se estaba viendo, todo quedaba incluido dentro del mismo cuaderno “único”. Sin embargo, la idea así como fue una novedad, también fue objeto de polémica; pues fue muy difícil organizar los contenidos escolares; esto causó gran resistencia por parte de los profesores. Finalmente, se impuso la tradición escolar: un cuaderno para cada asignatura.

La idea de la comunión entre las áreas, en el movimiento de la Escuela Nueva era buena y tiene similitud con lo que se quiere lograr ahora con la metodología de proyectos de aula, pero esto no se cumplió: Gvirtz en su estudio sobre los cuadernos encuentra que no sólo hay una división de los cuadernos por las áreas sino que dentro de ellos mismos las actividades son distantes unas de otras y todos los cuadernos están divididos con números de ejercicio, además observa una ritualización en su uso: tema, actividad, ejercicio, copia. La autora notaba cómo esto no atendía las premisas de la propuesta escolanovista. Eran actividades significativamente pautadas: “los horarios mosaico que no fueron remplazados y los programas tradicionales ayudaron a esta tipificación” (1999:83)

El cuaderno único trataría de ser un cuaderno integrado, no sólo por los temas sino por el tiempo, como si se quisiera abordar un trabajo parecido al de la pedagogía por proyectos que integra las áreas. Aunque en esta Escuela Nueva no se hablara de proyectos ya en ese entonces alrededor de los años '20, en educación ya existía la idea de la pedagogía por proyectos. John Dewey lo hizo desde *Las escuelas del mañana* (1918), y más adelante Kilpatrick (1872 -1965) además de otros educadores e investigadores, sigue el interés de Dewey en lo pragmático y en la *experiencia* se consolida la pedagogía por proyectos.

Por otra parte no es aceptado mostrar los cuadernos como muestra de un “proceso”, con errores, con marcas propias, pues siempre se busca, en el contexto escolar, un producto perfecto. Se considera que el cuaderno debe mostrar en especial orden, buena caligrafía y cumplimiento con los ejercicios. Así, el cuaderno deja de ser del niño, para ser de otros: quienes buscan la perfección en su uso. El niño explora, se equivoca y experimenta, pero si esto se evidencia en un cuaderno de inmediato es invalidado. Gvirtz (1999) señalaba que pareciera confundirse caligrafía con escritura dentro de un mismo proceso como si enseñar a escribir fuera enseñar el arte de escribir caligráficamente.

El cuaderno borrador es el empleado para realizar libremente cierto tipo de actividades: “en este cuaderno como su nombre lo indica está permitido borrar, reescribir, tachar, etc., es decir, que se trata de un espacio en donde no hay evaluación, ni calificación, ni corrección. Allí están permitidos el error, el desorden, el ensayo y la desprolijidad” (Gvirtz, 1999:35). El cuaderno borrador es una ayuda y es tan propio como lo puede ser un diario y no un cuaderno de asignatura. Escribir, dibujar, hacer cálculos, etc., en éste, le da la libertad al niño de aprender además del orden, del manejo del espacio, también la oportunidad de expresarse por escrito, de construir sus propios textos, de mirar sus errores, de asumir la autonomía, de encontrar mecanismos propios de aprendizaje.

Silvina Gvirtz, en su tesis de doctorado (2000), hace una descripción del funcionamiento de los cuadernos de clase en niños pequeños y encuentra elementos que llaman bastante la atención como el tiempo, que se haya siempre asociado con determinadas valoraciones y conceptualizaciones: el tiempo que se escribe, el tiempo en que se escribe.

Tanto en Gvirtz (1999) en su investigación, como en el análisis de los cuadernos de este estudio, se hallaron notas de la maestra como: “incompleto”, “completar” o “terminar”. Este fenómeno Gvirtz lo explica así: “la tarea no puede ser hecha pero tiene que ocupar en el cuaderno el lugar y el tiempo correspondiente al ritmo social que le impone la escuela, de modo tal que quede denunciada la falta del trabajo” (1999:48). Entonces, ¿cómo es el tiempo del niño en la escuela? Parece ser ajeno a él; muchas veces lo que se hace es tratar de que todos hagan lo mismo, a la misma hora, al mismo ritmo y terminen al tiempo.

Es interesante la comparación que Gvirtz hace del cuaderno con el *zapping* en televisión, que son los cambios bruscos que tienen los programas de televisión al pasar de uno a otro y cuyo tiempo de duración es muy medido. Algo parecido sucede con las tareas de los cuadernos como de alguna forma también al respecto se refirió Tolchinsky (1993): “son tareas de una sola vez, se escribe y se acaba” (1993:73).

La escuela impone unos tiempos, o mejor dicho no los dinamiza en el marco de las realidades de los estudiantes. Como veremos, en los cuadernos no ha cambiado algo que encontró Gvirtz y es que existen casos en los que se enuncia una actividad y la misma está incompleta o sin hacer.

Vemos por otra parte que desde el enfoque canónico se tenía la concepción de que entre más “gordo” fuese el cuaderno más las instituciones enseñaban. Gvirtz (2000) y Grilles (1996), mencionan cómo los cuadernos fueron y son un instrumento de control y vigilancia por parte del maestro sobre el alumno. Aún el paso hacia el trabajo autónomo y significativo del cuaderno en la escuela, parece que no se da. En las universidades seguramente al observar un cuaderno encontraremos marcas propias que identifican al sujeto; se encontrarán reflexiones, interpretaciones, en fin, actividades que responderan a una actitud más espontánea e interpretativa de las acciones al interior del aula. Los registros en los cuadernos deben responder a unos objetivos y a un sentido; “si el alumno no sabe qué es lo que está haciendo o para qué lo hace, difícilmente le podrá atribuir un sentido más allá del cumplimiento de una rutina escolar” (Grilles, 1996: 42).

Entre las consultas realizadas se encontró un estudio a partir de cuadernos, socializado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa en México (2007). La autora de esta investigación, por sorpresa, encuentra un cuaderno que había pertenecido a su padre (del cual hace una descripción física muy detallada), fechado en el año 1919, año en que el padre tenía nueve años y quizás estaba en tercero de primaria. Su objetivo fue intentar caracterizar lo que se enseñaba en esa época a través de este instrumento, además de reconocer la escritura como objeto portador de la historia del mundo; confirma que los cuadernos escolares son fuentes que están asociadas a la vida cotidiana de los niños, ya que forman parte de la cultura escrita de las escuelas. En ellos queda plasmada una memoria colectiva, lo que le otorga un carácter histórico.

La autora menciona que por el contenido del cuaderno y la rigurosa calificación, se evidenciaba notoriamente una autoridad e imposición por parte del maestro. Asimismo, “los criterios de evaluación se relacionaban tanto con los contenidos, como con el cuidado y la disposición de las páginas”, las lecciones debían recitarse de memoria, los dictados y las copias eran prácticas cotidianas y en todas las áreas, “al copiar se aprendía a escribir sin errores ortográficos”. Este trabajo nos puede ayudar un poco a comprender los cambios que se han dado en la educación, qué rituales se conservan y cuáles se están reorientando.

Otro estudio encontrado, se halla en el año 2003: en España se realizó un estudio de un cuaderno que data del año 1941, de un niño de diez años. El análisis muestra cómo el cuaderno es un reflejo de la época; se encontraban consignas, discursos en razón a la inculcación del amor a Dios y a la patria. Las copias, dictados y redacciones, giraban alrededor de los valores patrióticos y de determinados fragmentos de la historia y la guerra de España. Se resalta el valor de la caligrafía y el orden y se muestra entonces cómo a través de los cuadernos se identifica la ideología y las concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del aula y la actitud de los maestros ante sus alumnos.

Se encuentra también un artículo publicado en la revista digital *Investigación y Educación*, en Agosto de 2006, en el que se propone el cuaderno como un instrumento para la evaluación, puesto que ayuda a la recolección de información a lo largo de un proceso. Se mencionan aspectos que se pueden valorar, como por ejemplo: la capacidad en la toma de

apuntes; el nivel de comprensión, de abstracción; las ideas que son seleccionadas para escribir; cómo se ordena, clasifica y diferencia la información; si se incluyen comentarios y reflexiones propias; también aspectos gramaticales y ortográficos, entre otros.

Como bien lo señala Gvirtz (1999), los cuadernos también tienen unos usos dentro de la investigación. Según esta autora tienen dos usos: uno como medio para encontrar algo a través de ellos y otro como objeto de estudio en sí. Nuestro estudio tuvo énfasis en el primero; para encontrar al niño, para describir ciertas prácticas discursivas escolares, más, para comprensión del mismo, se hizo necesario abordar el segundo uso.

Asimismo, respecto a estas últimas experiencias que toman por objeto al cuaderno, se encontró que la descripción y el análisis que realizan sus autores están referidos a otros campos, en los que no se evidencia una reflexión desde lo pedagógico, desde la semántica del lenguaje, desde la comunicación que construyen los niños y los maestros a través de los cuadernos. Sin embargo, la información que se aporta es útil para el análisis, identificación y contraste intertextual con los cuadernos de los niños.

Es muy probable que con los cambios futuros que la escuela vaya adoptando, el nuevo ritmo escolar, las nuevas prácticas y las reflexiones pedagógicas hagan que los ejercicios que involucran la escritura, trasciendan las hojas del cuaderno y cambien su utilidad: un uso del cuaderno en la escuela primaria como el que pueden hacer los adultos, como objeto de registros variados que permitan la construcción y reelaboración de concepciones de forma individual.

3.4. La polifonía en los enunciados de los cuadernos

Puede considerarse al cuaderno como un texto polifónico, en la perspectiva de la teoría de la enunciación de Ducrot (1988). Los cuadernos como también nuestros enunciados pueden tener otras voces, que no son únicas del autor. Aunque en la escuela cada cuaderno pertenezca a un estudiante, en ellos se encuentran los puntos de vista de los maestros, de los niños y en varios casos también de los padres. A través de lo escrito en un cuaderno,

habla la escuela, la pedagogía, el aprendizaje, la enseñanza, los imaginarios y las representaciones ideológicas.

Ducrot puso en tela de juicio la unicidad del sujeto hablante cuando señala que no es una sola persona la que se expresa en un enunciado. Según su *teoría polifónica de la enunciación* hay en la comunicación varios sujetos. Ducrot realiza su análisis reconociendo la funcionalidad discursiva de tres sujetos: la del *sujeto empírico*, la del *locutor* y la del *enunciador*.

Vamos a analizar estas funciones desde los cuadernos. Si el sujeto empírico “es el autor efectivo, el productor del enunciado” (Ducrot, 1998:16), en las instrucciones consignadas en el cuaderno, como por ejemplo: “Dibujo los diferentes objetos con los que puedo producir sonido”, la maestra es el sujeto empírico por ser ella quien escribe la frase en el tablero, quien la produce y quien la transmite físicamente, aún cuando ella la haya repetido, tomándola de un libro y aún cuando sepamos que hubo razones, o voces anteriores que la llevaron a decirla, como sus imaginarios y representaciones sobre la escuela, sobre el niño, sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Regularmente cada enunciado trae consigo la repetición de otras voces. Es difícil determinar en un enunciado quién es el sujeto empírico. Pero esto, así como no es del interés de la lingüística, tampoco a nosotros nos interesa estudiar cómo es la maestra ni quién es; nos interesa sí, el *locutor* y los *enunciadores*. Sin embargo, sería inevitable hablar de *sujeto empírico* si uno de los propósitos de esta tesis es el de encontrar situaciones en los cuadernos que refieran contextos con la significación, precisamente, estamos buscando marcas discursivas del niño como sujeto empírico que puede producir mensajes.

El *locutor*, por otra parte, es el *presunto responsable* del enunciado “El locutor puede ser totalmente diferente del SE, a menudo es un personaje ficticio a quien el enunciado atribuye la responsabilidad de su enunciación” (Ducrot, 1998:18). Tomemos de nuevo el ejemplo anterior: “Dibujo los diferentes objetos con los que puedo producir sonido”. Aunque el texto lo dio la maestra, en la expresión “dibujo” no se designa a ella como

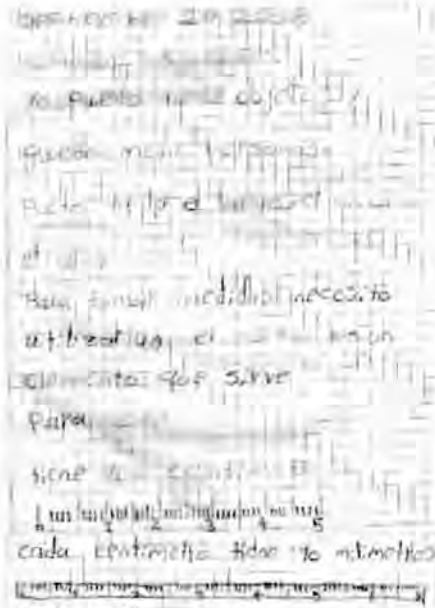
locutor sino al estudiante; ella quiere hacer ver como locutor al niño; además, es el niño con su letra quien escribe en su cuaderno y quien posteriormente ejecutará el enunciado.

Ducrot dice que el *locutor* se puede identificar por las marcas personales, por el uso de la primera persona, que es una función que se da con frecuencia y que puede ser diferente a la del *sujeto empírico*, como en el ejemplo anterior en el que se responsabilizó al niño del enunciado. Pero esta función también puede aplicar a objetos, a animales y a situaciones, pues se les puede conceder voz propia.

La tercera función que se encuentra en los enunciados es la de los *enunciadores*. Cito a Ducrot: “Llamo enunciadores a los orígenes de los diferentes puntos de vista que se presentan en el enunciado. No son personas sino *puntos de perspectiva* abstractos” (1998:20). Son ideas que originan lo que se dice, que hacen pensar al sujeto sobre qué decir. Los enunciados así son las respuestas de voces internas. Si la maestra da la instrucción a sus estudiantes: “Dibujó los diferentes objetos con los que puedo producir sonido”, es un enunciado producido para responder o aclarar otras voces precedentes a este. Por ejemplo que “el niño puede dibujar objetos”, que “el sonido se puede producir con diferentes objetos”, que “el niño puede producir sonidos con objetos”, que “no existe un objeto único para producir sonido”, que (por el artículo determinado *los*) “hay objetos con los que no se puede producir sonido” (¿será esto cierto?). Los enunciadores nos permiten dar cuenta de la veracidad o no de un enunciado, de los secretos, de las intenciones reales, incluso, como dice Ducrot, identificar hasta los grados de soberbia en un discurso o en un enunciado.

Veamos otros cuatro ejemplos en los que identificamos estas funciones y cómo a partir de los enunciadores podemos rastrear algunas concepciones de las maestras sobre el niño, la escritura, la lectura, la escuela, etc.

Ejemplo 1:



“septiembre 29 2008
 Midamos longitudes
 Yo puedo medir objetos y puedo medir personas.
 Puedo medir el largo, el ancho, el alto
 Para tomar medidas necesito utilizar un el metro es un elemento que sirve para medir
 Tiene 100 centímetros
 Cada centímetro tiene 10 milímetros”

Imagen 6.

Sujeto empírico	La maestra
Locutor	La estudiante (<i>yo puedo...</i>)
Algunos enunciadores	<ul style="list-style-type: none"> - Quien lea el enunciado, es capaz de realizar las acciones propuestas - Los niños son capaces de medir - Los objetos y las personas se pueden medir - Un metro sirve para medir objetos - El largo, el ancho y el alto, son dimensiones de la medición.

A partir de estos datos podemos ver que la maestra reconoce capacidades cognitivas en el niño, cuando piensa que el niño puede entender lo que dice el enunciado (aún si en el salón haya niños que no manejen el código alfabético) y cuando lo considera capaz de realizar una actividad propia del pensamiento matemático como el “medir”.

La maestra ha puesto al niño como *locutor* (*yo, puedo, necesito*) precisamente para que él asuma lo que se está diciendo, piensa que de esta manera el niño puede entender mejor lo que se está tratando. Es una manera también de ocultar o solapar la voz de la autoridad, que es inevitable en la escuela. Asimismo, vemos que la maestra tiene la imagen de niño como un sujeto sobre el cual enseñar saberes y dar definiciones, además de explicárselas antes de explorar sobre la cuestión (a menos que estos enunciados hayan sido contruidos y

escritos en conjunto en la clase). La clase se siguió alrededor de una temática: el metro; su definición, su utilidad y sus características para posteriormente seguir con la actividad para la casa.

Ejemplo 2:

Texto:

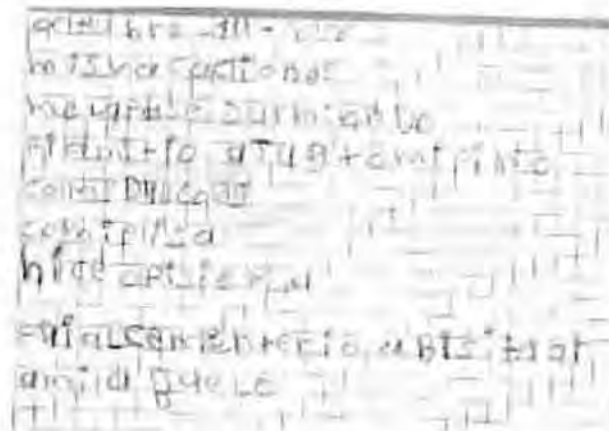


Imagen 7

Transcripción:

"Octubre - 14 - 08

Enunciado 1: "Misvacaciones"

Enunciado 2:

"Me Lapase Durmiendo

Fiamitio a Jugtomipimo

Comi Dulcoes

Comipisa

Hice ofisio fi el

fuiaLcementerio a Bisita ar

a miaBueLo"

Traducción:

Me la pasé durmiendo

Fui a donde mi tío a jugar con

mi primo. Comí dulces, comí

pizza. Hice oficio. Fui al

cementerio a visitar a mi

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

Este ejemplo, es de uno de los niños que tienen un ritmo más lento frente a los demás; su escritura todavía no muestra una completa adquisición del código. En esta muestra podemos ver dos enunciados: "mis vacaciones" y "me la pase durmiendo...", dos *sujetos empíricos*: la maestra y el niño, y un solo *locutor*: el niño, porque en el primer enunciado el pronombre en primera persona "mis" y en el segundo enunciado el "me" y los verbos "comí", "hice", "fui", "mi", etc. dan al niño la responsabilidad de los enunciados, para

hacer que la instrucción sea mas suave; más cercana al niño. Quizás por ello es que no haya quedado escrito tal cual lo que la maestra dijo debía hacerse.

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

Ejemplo 3:



“Octubre 20 2008
 “el disfraz fadorito”
 “yo medisfrazo de princesa
 Por que megusta por que
 salensenlos cuentos por que
 tienen corona por que tiene
 darita majica”

TRADUCCIÓN:
 Yo me disfrazo de princesa porque
 me gusta, porque salen en los
 cuentos, porque tienen corona,
 porque tienen varita mágica”

Imagen 8.

Sujetos empíricos	La maestra (“el disfraz favorito”) La niña (“yo me disfrazo...”)
Locutores	La maestra (“el disfraz favorito”) La niña (“yo me disfrazo...”)
Algunos enunciadores	<ul style="list-style-type: none"> - Hay relación con un momento real - Por la fecha se sabe que se acerca un día en el que los niños se disfrazan - Escribir y hacer un dibujo sobre el disfraz favorito - La niña tiene conocimiento de qué es un disfraz - Hay una construcción experiencial sobre las princesas - Los cuentos crean imágenes y saberes - Etcétera...

Los *sujetos empíricos* están representados en la maestra y en la estudiante, e igualmente son correspondidos en la propia representación del *locutor*. Aquí la maestra nuevamente es quien dice lo que hay que hacer aunque la consigna no se encuentre escrita en el cuaderno. También vemos que el tema del disfraz se relaciona con un suceso en la vida presente y con los intereses de los niños. A través de la actividad se le permitió a la niña tener en cuenta ideas, emociones, conocimientos y experiencias, en la producción de un escrito y de un dibujo.

Ejemplo 4:

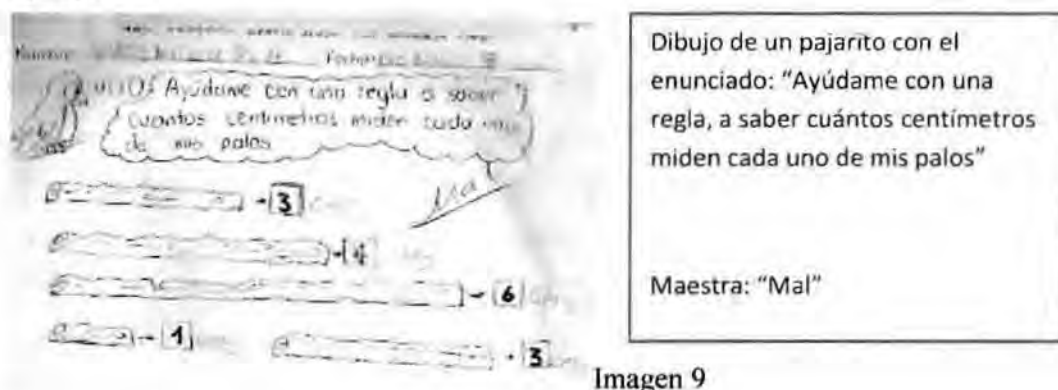


Imagen 9

Sujeto empírico	La maestra
Locutor	El ave dibujada (<i>ayúdame</i>)
Algunos enunciadores	<ul style="list-style-type: none"> - Que el niño puede comprender una instrucción - El niño puede medir, el ave no. - El niño debe usar la regla para medir - Cada uno de los palos tiene una medida - No se conoce la medida de los palos - Hay una respuesta correcta

Para hacer más cercano y atrayente el ejercicio al niño, la profesora ha puesto el mensaje en el dibujo del perico, que es la mascota del salón. La maestra nuevamente es el *sujeto empírico* y el perico es presentado como el *locutor*; el "me" remite al él.

Los enunciadores encontrados permiten ver que la maestra tiene la imagen del niño que conoce; que puede usar sus saberes y habilidades para resolver preguntas y su lectura o escucha (para el caso de los niños que no han adquirido el código alfabético), para comprender una instrucción; también se infiere que hay conocimientos canónicos que la

escuela no puede descuidar como es el uso que se le da a la regla para tomar medidas; que hay unas respuestas correctas y que si el resultado no da cuenta de ello es malo. La profesora pudo haberse preguntado: ¿qué ocurrió para que la estudiante hubiese puesto un resultado diferente? La representación dada por los modelos tradicionales de la escuela permanecen en la mente de la maestra: se explica un tema, se pone un ejercicio, el estudiante debe llegar al resultado escolarmente aceptado, la maestra dice y el niño ejecuta. Pero asimismo, se observa que la visión del lenguaje como materia no está sobre el estudio en ella. Este ejercicio pertenece al cuaderno de proyecto de aula, por lo que se tratan de integrar las diferentes áreas, se evidencia una visión de la lectura interdisciplinar y en uso.

Es así como se ve que en la variedad de enunciados que presentan los cuadernos circulan diferentes voces o puntos de vista que dan cuenta de las concepciones que tienen las maestras. Pero algo preocupa, y es que al observar todas las instrucciones, en todos los cuadernos se encontró que las profesoras siempre cumplieron la función del *sujeto empírico*; esto nos dice que ellas siempre fueron las que indicaron qué se iba a hacer y cómo se debía hacer y los niños se acostumbraron a que se debía hacer lo que ellas decían. Aunque no se desconoce que existen muchos ejemplos de escritos propios de los niños en los cuadernos, pareciera que no hubiera oportunidad para que dentro del contexto escolar los niños pudieran pensar o proponer acciones, más que obedecer instrucciones, o que si lo llegan a hacer, los rituales que se han conservado con el tiempo del uso del cuaderno, no permitirían registrarlas allí.

Al buscar ejemplos para mostrar la función del *locutor*, un aspecto que llamó la atención fue el uso de los verbos en las instrucciones. Se encontraron varias formas: el trato del “tu”, es decir, cuando se dan indicaciones del tipo “resuelve, responde, completa, etc.”, las indicaciones puestas en infinitivo: “traer, hacer, corregir, etc.”, el trato del “usted”: “represente, busque, realice, etc.”, el trato de “nosotros” en el que la maestra se incluía: “formemos, midamos, hoy le colocamos..., etc.” Y el uso personal: “formo, escribo, repaso, dibujo, etc.”.

Pero igual, en cualquiera de los casos la autoridad de la maestra allí estaba. Así como pudimos ver indicaciones de las maestras en forma directa, también pudimos ver cómo

encubrían su autoridad (aún en las actividades que se caracterizaron dentro del enfoque comunicativo) cuando pusieron su voz en la del niño, cuando presentaron al *locutor* en otros seres, cuando fingieron su responsabilidad en el enunciado mediante las marcas personales, e incluso cuando la instrucción no quedaba consignada.

Por eso es posible comparar esta situación con el show que hacen los ventrílocuos, ellos hacen ver que el que habla es el muñeco al que manejan con su mano, pero la voz es de ellos y evidentemente se sabe que son ellos quienes hablan. Las maestras quieren disimular su autoridad y reconocer al niño como protagonista del aprendizaje y esto lo hacen a través del uso personal, como si hubiese aquí una dimensión afectiva que los niños recibirían bien.

CAPÍTULO IV

LOS CUADERNOS Y LA ESCRITURA

A continuación haremos una caracterización de los cuadernos, a partir de criterios que se dieron según las mismas actividades encontradas y su relación con los temas de la investigación. Para el análisis se propone clasificar las actividades de los cuadernos en dos categorías generales: la primera, son actividades en las que prevalece el enfoque tradicional-prescriptivo, caracterizadas por ser guiadas por los métodos canónicos, en especial el sintético-analítico y por otras situaciones muy comunes en la enseñanza de la lectura y la escritura; y la segunda categoría es la del enfoque comunicativo; aquí se tuvo en cuenta la consignación de actividades en contextos significativos para el niño, que, en consecuencia lograron integrar el componente de la comunicación y el contexto. Sin embargo, como se podrá observar mas adelante a partir de esta caracterización se pudo ver que existen prácticas escolares que tienen elementos tanto de un enfoque como del otro.

Asimismo, en la observación que se hizo, se encontraron marcas que hacen parte de la vida de la escuela y del mundo extraescolar, como las calificaciones, el orden, el uso de textos, las actividades sin terminar, llamados de atención, etc. Aspectos que también serán descritos.

Primero se exponen dos tablas con los datos generales de los cuadernos, luego la caracterización de las actividades por medio de tres rejillas, seguidas cada una con los análisis y con ejemplos que por sus características llamaron la atención.

4.1. Características generales

Descripción de general:

Número de colegios: 3

Número de aulas: 4

Número de niños: 13

N°	ESTUDIANTE	COLEGIO - IED	CASO DE ESTUDIANTE	MESES Tiempo del cuaderno	NOMBRE DEL CUADERNO
1	Diego Mauricio	Federico García Lorca - J.T	Caso general en el curso	9	Español
2	Hebert	Federico García Lorca - J.T.	Caso de mayor diferencia	4	Español
3	Ginnet	Federico García Lorca - J.T.	Caso de mayor diferencia	4	Español
4	Dilan	Federico García Lorca - J.T.	Caso de mayor diferencia	10	Caligrafía
5	Alejandra	Gran Yomasa	Caso general en el curso	9	Palabreando
6	Juan Sebastián	Gran Yomasa	Caso de mayor diferencia	9	Palabreando
7	Karen	Los Tejares	Caso general en el curso	9	Español
8	Diego Felipe	Los Tejares	Caso general en el curso	6	Español
9	Andrés	Los Tejares	Caso de mayor diferencia	3	Español
10	Emely	Los Tejares	Caso general en el curso	5	Proyecto Escritores en Acción
11	Miguel Stiven	Los Tejares	Caso de mayor diferencia	4	Proyecto Escritores en Acción
12	Valentina	Federico García Lorca - J.M	Caso general en el curso	6	Proyecto de aula
13	Elkin	Federico García Lorca - J.M	Caso de mayor diferencia	4	Proyecto de aula

La primera columna hace referencia al número que se la ha dado a cada cuaderno; la segunda, nombra los niños a quienes pertenecen los cuadernos; en la tercera se encuentra el nombre de los colegios; la cuarta, especifica si el cuaderno es muestra de un estudiante “caso típico” o si es de un niño que presenta “mayor diferencia” frente a los demás; en la quinta columna observamos el tiempo que tienen los cuadernos: aquellos que tienen nueve o diez meses es porque sus hojas alcanzaron para todo lo visto en el año y los niños de estos cuadernos estuvieron desde el principio del año en el curso. Los demás cuadernos, menos el 10, el 11 y el 13, son los segundos cuadernos en el año escolar, puesto que el

primero ya lo habían terminado; el cuaderno número 13 es de un niño que ingresó a mitad de año y los número 11 y 10 corresponden a cuadernos de un proyecto de escritura que había empezado a mitad de año.

La última columna muestra el nombre que tuvo cada cuaderno, de la cual podemos aclarar que los que se han llamado “español”, es porque éste nombre ha sido el que se ha seguido con el paso del tiempo. Normalmente, dentro del contexto escolar se ha caracterizado para abordar temáticas relacionadas especialmente con la gramática, las letras, las combinaciones. Son cuadernos que evidencian el carácter prescriptivo del lenguaje en la escuela. El cuaderno de “caligrafía” es aquel comúnmente conocido para mejorar la forma de la letra por medio de planas o de copia de textos. Asimismo, vemos otro nombre de cuaderno: “Palabreando”, es el mismo cuaderno de español, pero por enmascaramientos de las prácticas le cambiaron el nombre. La profesora justificó este cambio por la propuesta de articulación de los ciclos, ya que ese mismo nombre recibe el cuaderno de español en los grados preescolar y segundo. Otros dos cuadernos tienen el nombre de “Proyecto Escritores en Acción”, éste es un cuaderno que se utilizó aparte del de español y que nació también según dijo la maestra por la propuesta de los ciclos de la SED, ya que en ese colegio se percibió que se debía trabajar por proyectos. La idea en estos cuadernos fue abordar temáticas de la comunicación y propiciar espacios para la producción de texto para posteriormente tratar de publicar. El último nombre de cuaderno que se encontró fue el de “Proyecto de aula”. Este cuaderno incluía las otras áreas, aunque no siempre las lograba integrar. Se encontraron temáticas relacionadas con la cotidianidad, con los animales, y en especial con los pericos.

La siguiente tabla nos muestra los contenidos temáticos de los cuadernos; a partir de estas temáticas ya se pueden apreciar las tendencias hacia un enfoque o hacia el otro.

Cuadernos	TEMÁTICAS MÁS SOBRESALIENTES EN LOS CUADERNOS
1, 2 y 3	Copia muy similar al modelo de cartilla. La palabra y la imagen, la oración y la imagen, dictados, énfasis fuerte en la palabra, las combinaciones y la frase
4	Ejercicios de aprestamiento y planas
5 y 6	Las letras, la palabra, la oración y la decodificación
7, 8 y 9	Combinaciones, palabras, oraciones, medios de comunicación, textos cortos, cuentos, mayúsculas, el acento, significado, sustantivos, antónimos, aumentativos, diminutivos, género, diptongo, adjetivo, verbo, partes del cuento, los puntos.
10 y 11	Aparecen las definiciones de: la escucha, la comunicación, el significado, las profesiones, la comprensión. También escritos propios y un escrito final para darlo a conocer en forma de libreta.
12 y 13	Cantidades, letras, textos de los niños, el colegio, los pericos (mascota del salón), cuentos, animales, abecedario, unidades y decenas, la ciudad, cometas, día de los niños, problemas, temáticas de matemáticas.

Estas fueron las temáticas alrededor de las cuales se trabajaba en cada uno de los cuadernos; en unos había títulos, pero en la mayoría estaba la fecha y el ejercicio para hacer. Los cuadernos del 1 al 9 son los casos más prescriptivos: los cuadernos 1, 2, 3, 4, 5 y 6 porque tienen actividades que trabajan letra por letra, actividades motoras sin sentido y el énfasis fuerte está en la enseñanza del código alfabético. Los cuadernos 7, 8 y 9, aunque aborden las combinaciones dentro de textos grandes, e incluya el trabajo de cuentos, muestra actividades sobre la gramática, definiciones, temáticas lejanas al grado primero ¿por qué enseñar en grado primero estas definiciones? Este caso es muy prescriptivo. Los cuadernos del 10 al 13 son aquellos que tienen mayor proximidad hacia el enfoque comunicativo por las actividades relacionadas con los intereses de los niños y porque en ellos hubo espacio para la producción de texto de los niños.

4.2. Actividades relacionadas con el enfoque tradicional-prescriptivo

REJILLA N° 1 ENFOQUE TRADICIONAL- PRESCRIPTIVO

	Prevalece totalmente enfoque tradicional-prescriptivo
	Conserva una tendencia fuerte hacia el enfoque tradicional-prescriptivo
	Sincretismo entre enfoque prescriptivo y tendencia hacia la innovación
	Proximidad hacia el enfoque comunicativo
	Mayor proximidad enfoque comunicativo en contexto

	N° CUADERNO	5	6	7	8	9	10	11	12	13
		Estudiante típico: T Estudiante mayor diferencia: D	T	D	T	T	D	T	D	T
	MESES	9	9	9	6	3	5	4	6	4
PRÁCTICAS DEL ENFOQUE TRADICIONAL	1. Actividades según el modelo analítico-sintético	38	43	74	28	9	-	-	9	3
	2. Dibujos para identificar, combinaciones o temáticas	14	11	2	-	-	1	1	1	-
	3. Escrituras centradas en la palabra	34	35	44	26	9	3	2	7	4
	4. Escrituras centradas en la oración	2	2	17	8	9	-	-	8	3
	5. Dictados convencionales	7	8	11	-	7	-	-	1	1
	6. Tareas para la casa sin objetivo significativo	19	15	47	40	1 6	5	6	6	1
	7. Actividades de aprestamiento * Planas	2	2	6	1	1	-	-	-	-
		-	1	8	-	-	-	-	-	-

A continuación explicaremos cada una de las categorías dentro del enfoque tradicional-prescriptivo en las que se clasificaron las actividades encontradas en los cuadernos:

1. Actividades según el modelo analítico-sintético: Estas siguen siendo muy recurrentes, inclusive se evidencian en los casos que tratan de tomar distancia. Estas actividades tienen que ver con la enseñanza de las letras y sus combinaciones: son actividades que simulan el modelo de una cartilla. En el cuaderno número 4 no las contamos porque era el cuaderno de caligrafía y allí solo había planas de cada una de las letras y en los cuadernos 10 y 11, tampoco se vieron actividades de combinaciones porque es el cuaderno de proyecto de escritura que acompaña al de español, en el de español se enseñan las combinaciones y en este otro se buscan excusas para escribir o para copiar.

2. Dibujos para identificar combinaciones o temáticas: Los ejercicios en el modelo analítico-sintético utilizan los dibujos para representar palabras y posibilitar una ayuda visual para la comprensión sonora de las combinaciones. Los dibujos como representación de contexto y de ideas del niño no son el centro de interés aquí. Los dibujos se hacen más frecuentes en los cuadernos con tendencias a lo tradicional que en los que trabajaron por proyecto.

3. Escrituras centradas en la palabra: Son aquellas actividades que abordan la escritura desde las palabras. Por ejemplo: escribir, encerrar palabras que tengan una determinada letra, o hacer un dictado de palabras, entre otras, son actividades que son frecuentes en los cuadernos con mayor tendencia al enfoque tradicional-prescriptivo, pero igualmente en los cuadernos con tendencia al enfoque comunicativo. No se desprende del imaginario de las maestras el tener que partir de unidades menores para comprender unidades mayores como un texto completo.

4. Escrituras centradas en la oración: De igual manera prevalece el interés sobre la oración especialmente para abordar las combinaciones vistas, sobre todo en el cuaderno número 1 con 21 ejercicios. En las concepciones de las maestras parece que para abordar textos, primero hay que hacer énfasis en estructuras menores: en la palabra y en la oración.

5. Dictados convencionales: Se encontró en los cuadernos dictados de palabras según las letras vistas y dictados de oraciones especialmente en los cuadernos con mayor tendencia a lo tradicional. Era la forma de controlar a los niños si habían aprendido o no el código y a un mismo tiempo.

6. Tareas para la casa sin un objetivo significativo: Dentro de los cuadernos con mayor tendencia al enfoque tradicional-prescriptivo se encontró que las tareas eran dictados sobre palabras vistas, encerrar, recortar y pegar palabras o estudiar un tema. El fin de las tareas para la casa era el refuerzo de los temas vistos.

7 Actividades de aprestamiento y planas: El número de planas realizadas no son un número significativo. Incluso el cuaderno que tiene más tendencia a lo tradicional solo presentó un número de 7. Igualmente las actividades de aprestamiento se ven fuertemente reducidas, exceptuando las que están en el cuaderno número 8 que es el de caligrafía. Parece ser, y según lo apreciado en las entrevistas, que las planas no muestran nada del niño, es algo mecánico y aburrido para el estudiante; esto muestra que hay un grado de consciencia de la maestra frente a esto, sin embargo ni su formación docente ni su reflexión la ha llevado a trascender la concepción del aprestamiento.

❖ **Características del enfoque tradicional**

A continuación se observan ejemplos de actividades que se enmarcan propiamente dentro del enfoque tradicional y cómo efectivamente se encuentran diferencias en la realización de ellas, entre el estudiante llamado “caso típico” y el estudiante que presenta “mayor diferencia” frente a los demás.

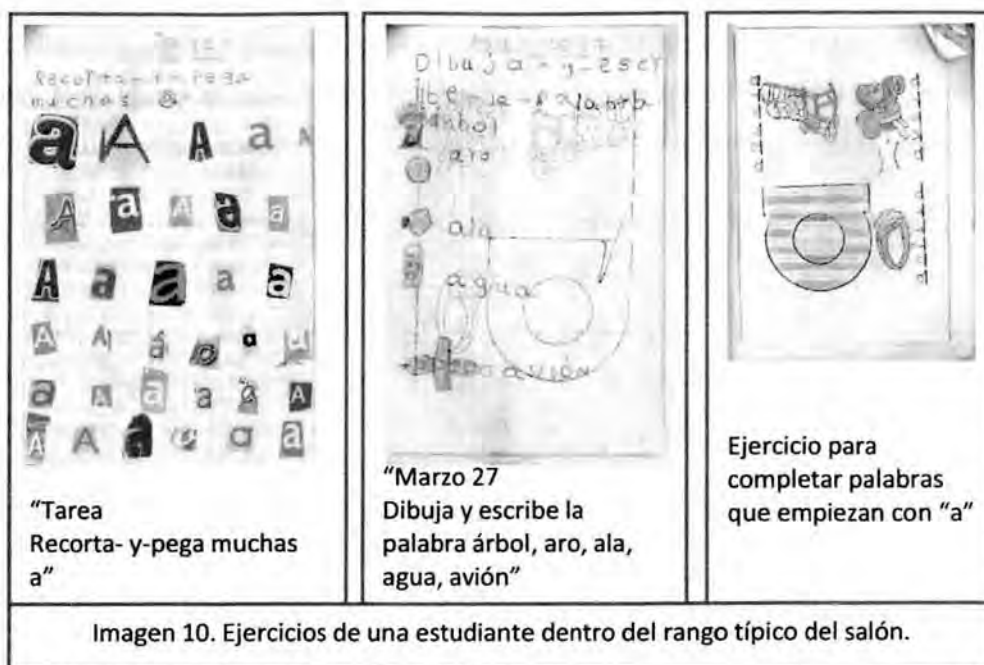


Imagen 10. Ejercicios de una estudiante dentro del rango típico del salón.



Imagen 11. El mismo ejercicio anterior, pero realizado por el niño que presenta mayor diferencia. "Recorta y pega muchas a", "no trabajó en clase Adelantar. Firma"

Con estos ejemplos podemos observar las características de este enfoque, como: el seguimiento de actividades al estilo cartilla; es decir, se observa un trabajo de las letras como unidad visual y fonética y de una manera aditiva y aislada al contexto.

Por otra parte, se observa la resistencia que tienen los niños que tienen una mayor diferencia en sus aprendizajes frente a estas actividades, cuando no terminan o no realizan las

actividades propuestas. Hecho que para la maestra se convierte en un problema del niño y que se reporta como falta. Sin embargo, en este ejemplo hay una intención de la maestra por colaborarle al niño, al marcarle los renglones para que pueda hacer el ejercicio.

Otros ejemplos que se encontraron para identificar el enfoque tradicional son los siguientes:

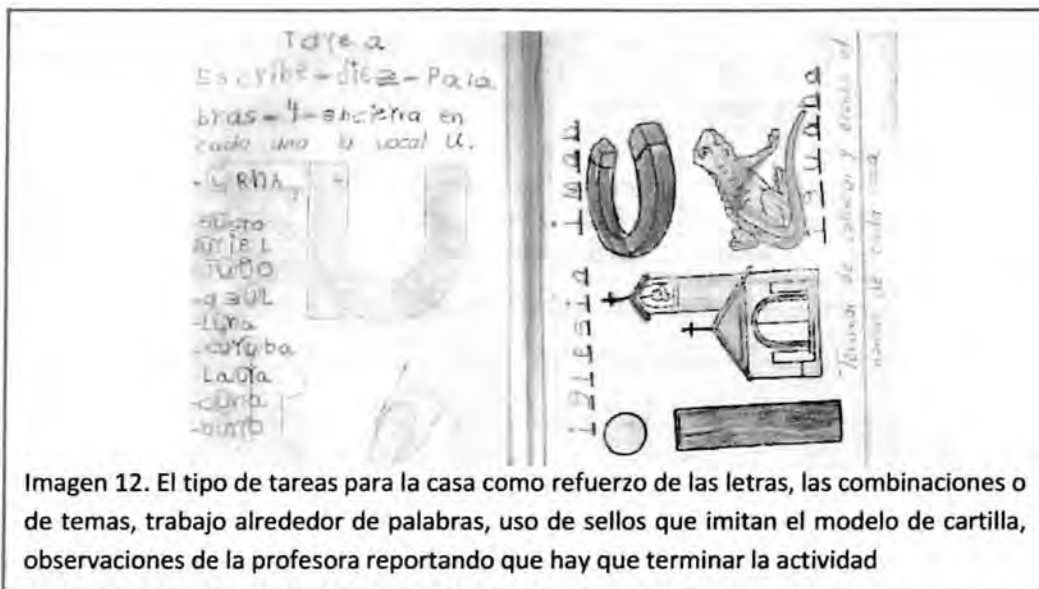


Imagen 12. El tipo de tareas para la casa como refuerzo de las letras, las combinaciones o de temas, trabajo alrededor de palabras, uso de sellos que imitan el modelo de cartilla, observaciones de la profesora reportando que hay que terminar la actividad

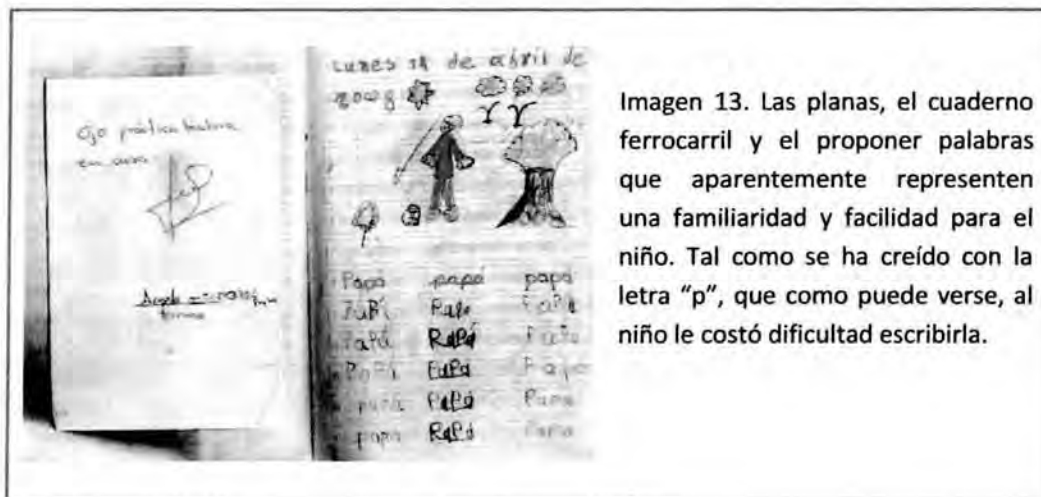


Imagen 13. Las planas, el cuaderno ferrocarril y el proponer palabras que aparentemente representen una familiaridad y facilidad para el niño. Tal como se ha creído con la letra "p", que como puede verse, al niño le costó dificultad escribirla.

Imagen 14. Sílabas inversas



Imagen 15. Combinaciones silábicas



Imagen 16.

El uso del cuaderno "ferrocarril"

Dibujos empleados para la comprensión fonética de la frase. Ejemplo:

"la mula sale a la loma"



Imagen 17.

Los textos son utilizados para reconocer letras, combinaciones y palabras



Imagen 18

Aprestamiento:

Picar la hoja y hacer la plana

Son ejercicios que tradicionalmente se han puesto para preparar la mano para la escritura.



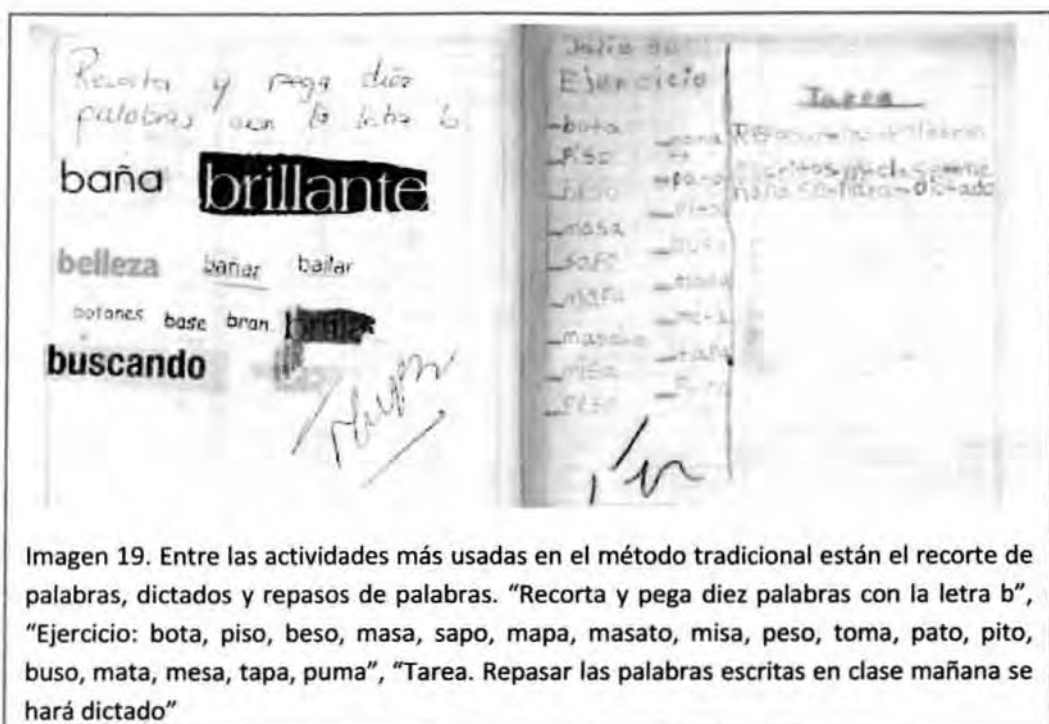


Imagen 19. Entre las actividades más usadas en el método tradicional están el recorte de palabras, dictados y repasos de palabras. “Recorta y pega diez palabras con la letra b”, “Ejercicio: bota, piso, beso, masa, sapo, mapa, masato, misa, peso, toma, pato, pito, buso, mata, mesa, tapa, puma”, “Tarea. Repasar las palabras escritas en clase mañana se hará dictado”

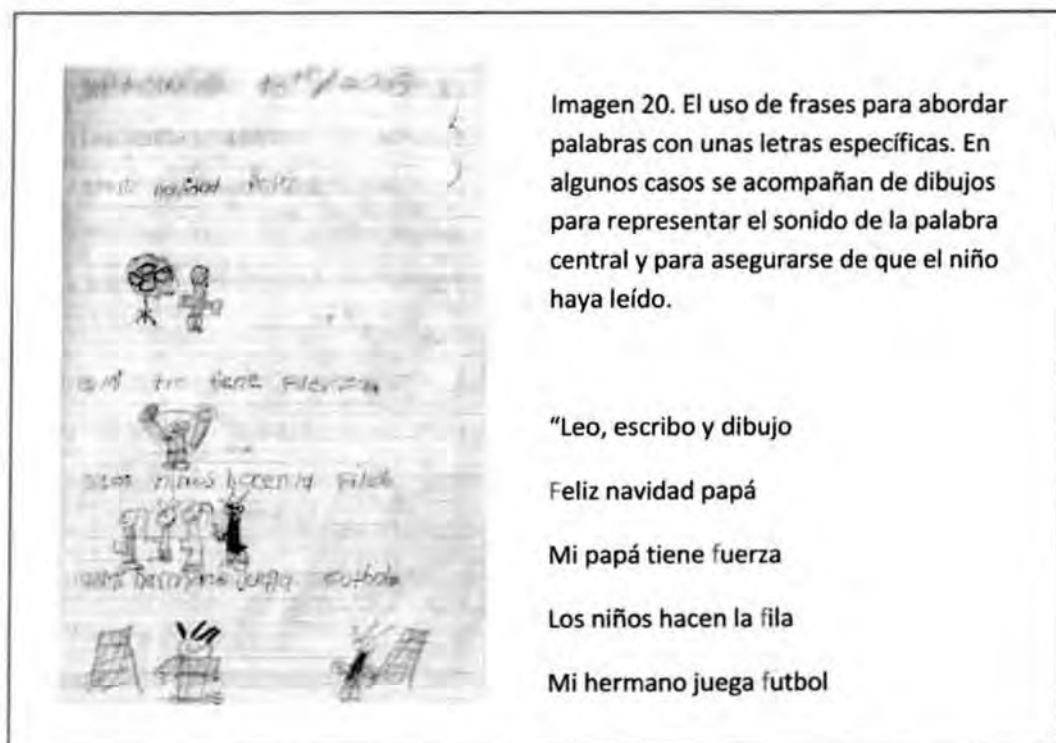


Imagen 20. El uso de frases para abordar palabras con unas letras específicas. En algunos casos se acompañan de dibujos para representar el sonido de la palabra central y para asegurarse de que el niño haya leído.

“Leo, escribo y dibujo

Feliz navidad papá

Mi papá tiene fuerza

Los niños hacen la fila

Mi hermano juega fútbol

4.3. Actividades relacionadas con el enfoque comunicativo

REJILLA N° 2. ENFOQUE COMUNICATIVO

		N° CUADERNO	5	6	7	8	9	10	11	12	13
		Estudiante típico: T	T	D	T	T	D	T	D	T	D
		Estudiante mayor diferencia: D									
		MESES	9	9	9	6	3	5	4	6	4
ENFOQUE COMUNICATIVO	1. Dibujos que representan el contexto		2	0	4	5	1	4	-	31	4
	2. Dibujos con rasgos definidos		SI	NO	SI	SI	NO	NO	NO	SI	NO
	3. Reescrituras o textos en borrador		-	-	-	-	-	1	-	8	-
	4. Producciones de texto del estudiante		-	-	1	4	3	7	3	12	4
	5. Instrucciones que relacionan aspectos de la cotidianidad o de la realidad		-	-	2	2	2	3	2	24	11
	6. Iniciativa en las estrategias		NO	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
	7. Integración de otras materias		NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI	SI
	8. Tareas que involucran a la familia		-	1	-	4	1	3	3	6	-
	9. La maestra tiene en cuenta la psicogénesis de la escritura		NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
	10. Hay evidencias de hipótesis sobre la escritura		SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
	11. Actividades sobre el mismo niño		1	1	-	2	-	1	1	3	4
	12. Actividades relacionadas con el colegio, el barrio, la ciudad.		-	1	-	1	1	1	1	10	-
	13. Actividades que presentan sincretismos entre los dos enfoques		NO	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI

A continuación explicaremos cada una de las categorías dentro del enfoque tradicional-prescriptivo en las que se clasificaron las actividades encontradas en los cuadernos:

1. Dibujos que representan el contexto: En general, se presentó un número muy bajo de actividades en las que se les permitiera a los niños expresarse a través del dibujo. Los cuadernos con tendencia a lo tradicional tuvieron algunos dibujos, pero eran más relacionados con la lectura de cuentos o la lectura de frases, que de pronto tuvieran un valor emocional para los niños, mientras que los dibujos presentados en los cuadernos 10, 12 y 13 tenían relación con las vivencias de los niños e intereses.



Imagen 21. "Tarea. En el cuaderno realiza un dibujo creativo que represente el nombre de las mascotas" Dibujo sobre las mascotas que se tuvieron en esa aula



Imagen 22. "Tarea. Escribe y dibuja 'mis vacaciones' es-tu-be -kuy-dando-mis-pajaritos."



Imagen 23 "estrellita y piolin se cortejan los periquitos se están enamorados ellos quieren tener una familia e hijos para cuidar"



Imagen 24

Dibujo sobre un cuento trabajado en clase

"la vaca Viviana"

2. Dibujos con rasgos definidos: Aquí observamos qué tan definido eran los dibujos que hacían los niños; si dibujaban el cuerpo humano y otras formas de manera completa, si había un control en el espacio del cuaderno, si había armonía en los colores y si a través del dibujo se percibía la idea del niño. Fue así que encontramos desigualdades en los dibujos; los niños que son considerados “difíciles” no siempre van a presentar dibujos poco elaborados y los que son considerados dentro de un “buen desempeño” tampoco van a hacer los dibujos esperados. Esto lo podemos ver en el cuaderno número 2 de un niño que no manejaba el código alfabético, quien mostró (como más adelante se podrá ver en la descripción detallada de este estudiante) que sus dibujos eran muy bien definidos, y en el cuaderno número 10 de una niña que era catalogada por su maestra como buena estudiante, mostró unos dibujos que se esperaban fueran más definidos y mejor presentados.

3. Reescrituras o textos en borrador: En muy pocos cuadernos se presentaron textos en borrador o correcciones; el cuaderno número 10 que es de proyecto de escritura tuvo un ejercicio de corrección y el cuaderno número 12 que es de *proyecto de aula* tuvo 8 ejercicios en los que se vio que la profesora proponía la corrección o la reescritura más no se cumplía con el objetivo. En total, en todos los cuadernos sólo se encontraron tres ejercicios con correcciones hechas por la maestra y el niño las tuvo en cuenta.

Se encontraron tres tipos de corrección: uno, es el que se encuentra en la mayor parte de los cuadernos, que es la escritura de la maestra por encima de la del niño, con la intención de mostrar que la maestra cumple con revisar y de que el niño vea que cometió un error, pero hasta ahí llega la corrección; otra, es la corrección igualmente marcada sobre la escritura del niño, para que posteriormente el niño repita varias veces; y el último tipo de corrección correspondía a la reescritura. Veamos ejemplos de estos dos últimos tipos de corrección:

En el primer ejemplo vemos cómo la maestra sobrescribe la forma correcta de las letras, una palabra y encierra errores. Luego el niño las escribe varias veces pero igualmente varias las escribe mal. El énfasis aquí está en la forma y no en el sentido del texto.



Imagen 25. "Hoy es martes 2 de septiembre de 2008"

Ejercicio en clase

En un colegio hay niños que (ilegible)
Los niños que estudian ganan el año

Debo portar-me bien en el salón
Cuando jugamos debemos (ilegible)
En la calle y por donde quiera que balla,

Encuentro símbolos y señales que me enseñan diferentes (ilegible)
son signos que nos indican algo"

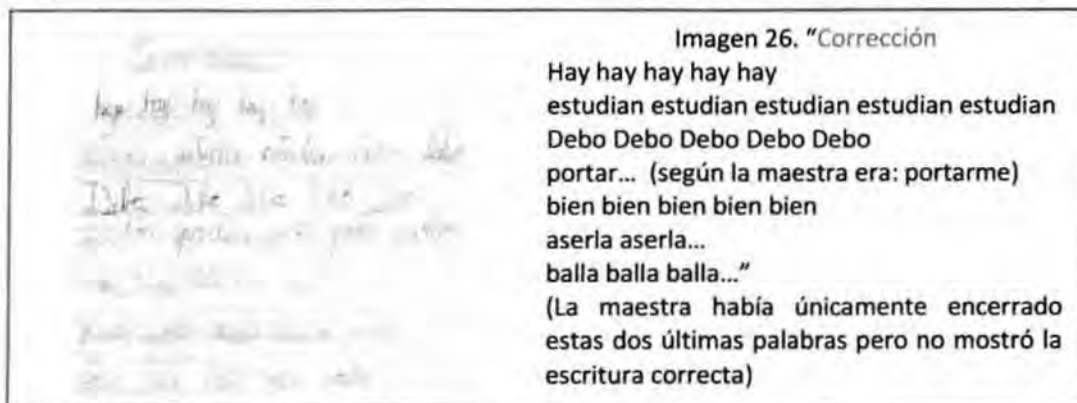


Imagen 26. "Corrección

Hay hay hay hay hay
estudian estudian estudian estudian estudian
Debo Debo Debo Debo Debo
portar... (según la maestra era: portarme)
bien bien bien bien bien
aserla aserla...
balla balla balla..."
(La maestra había únicamente encerrado estas dos últimas palabras pero no mostró la escritura correcta)

En el siguiente ejemplo podemos ver cómo la profesora encierra los errores en el primer escrito pero no muestra la correcta escritura. La corrección, desde esta perspectiva, no produce interlocución; el niño no se interesa por descubrir el sentido del error. Sin embargo, la niña se lee nuevamente y trata de inferir el error para lograr cambiar así por su cuenta algunas palabras.



Imagen 27. PRIMER ESCRITO

"Imagina y escribe un cuento: 'El perico y el ratón'
"Había una vez un perico que hacia castillo y ce en contro
Con el raton y le bijo quieres
Jugar con migo bueno Juego
contigo a cer castillos pero no a
bian mas vasos y les toca
ro de a 4 vasos
yal raton cele perdió dos vasos"



Imagen 28. **SEGUNDO ESCRITO**
"Escribe nuevamente el cuento y dibuja"

"había una vez un periquito que
Hacia castillos se en contro
Con el raton y le dijo quieres
Jugar con migo bueno Juego
Contigo a ser castillos pero no
Hadia mas vasos y les tocaron de
a 4 vasos y al raton sele perdió
dos vasos.

Aunque la niña realizó cambios a algunas palabras el sentido del texto se mantuvo igual en ambos escritos.

4. Producciones de texto del estudiante: El número de ejercicios propuestos para que el niño escribiera fue nulo en los cuadernos con mayor tendencia a lo tradicional y escaso en los demás cuadernos. El cuaderno que más presentó escritos de los niños fue el numero 12.

5. Instrucciones que relacionan aspectos de la cotidianidad o de la realidad: Uno de los aspectos sobre los cuales hemos querido centrar más la atención es en éste, que igualmente incluye algunos de los anteriores, porque podemos ver el enfoque comunicativo en la práctica otra vez de las situaciones que se generan alrededor de este tipo de actividades entre las maestras y los niños, entre el aprendizaje y los niños, entre el contexto y los niños, y entre los niños que son considerados como casos difíciles y los niños que no.

Podemos ver que los cuadernos 12 (24 actividades) y 13 (11 actividades) en los que se trabajó por proyecto de aula, tienen el mayor número de situaciones relacionadas con la cotidianidad y la realidad; otros seis cuadernos tienen un promedio de 2 actividades y en los otros cuatro ninguna. Hemos tomado algunos ejemplos para describir este tipo de prácticas y rastrear aquellas situaciones que se tejen en el contexto escolar.

La significación tiene que ver con el ejercicio de prácticas que tengan especial interés para el estudiante; por la relación directa con su realidad, entorno e intereses.

Las siguientes muestras corresponden a tres de los cuadernos, en especial el de *proyecto de aula*, actividades, no sólo con relación al proyecto sino con situaciones de la vida cotidiana, como lo fueron una celebración del cumpleaños del colegio, el día de los niños, la salida a elevar cometas, el refrigerio que les da a los niños, entre otros.



Imagen 29. "Escriba -sobre- el colegio y -su- cumpleaños -que- te -de- tu- colegio. Haga el dibujo."

"A mi me gusta el cumpleaños por que los profesores y el retor y la coordinadora me gusto cuando totiaron las bombas"

El cumpleaños del colegio es una actividad que hizo parte de una realidad.

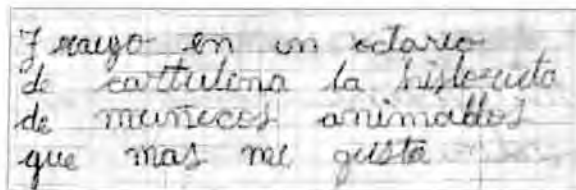


Imagen 30. "hago en un octavo de cartulina la historieto de muñecos animados que más me guste"

Abordar los programas de televisión que ven los niños, hace parte de la realidad



Imagen 31. "mi-perico-es-muy-bonito-tiene-las-plumas-amarillas-y-lo-adoro-y-porque-es-muy-bonito-y-porque-me-gustaria-tener-lo-ne-mi-casa-"

Este es un ejercicio de descripción a partir dela mascota que se tenía en el salón.

Agosto 29 2008

La Cena de Papí

Zorro	X Orito
Pollo	X Ajada
Alfalfa	X Cocina
Comida	X Pasta
maíz	X Chichón
batifla	X molado
Petto	X Cudato
La vela	X Tapa
Botina	X Cuenta - escribe y dibuja
eléfono	X tu experiencia del día
patasa	X los cometas

Imagen 34. Palabras a partir de un cuento leído, y: "Tarea. Cuenta- escribe-y-dibuja-tu-experiencia-del-dia-de-las-cometas"

Escuela Mariana Princesa

Nombre: Valentina Fecha: 29/08/08

Actividad: Cometas

Volando alto

Yo tengo una cometa nueva
Mi cometa es roja y blanca
Tiene una cola muy larga
El viento la hace volar.
Me gusta hacer volar mi cometa muy alto

1. ¿De qué color es mi cometa?
rojo y blanco
2. ¿Qué la hace volar?
el viento
3. ¿Cómo me gusta hacer volar mi cometa?
mucho
4. ¿Qué tiempo que es ahora?
ahora

Haz un dibujo de una cometa volando en el cielo.
Colorea el dibujo.

Imagen 35.

Texto:
"Volando alto", con relación a las cometas.
Preguntas a partir del texto y dibujo.

el Viernes 8 de agosto fuimos
a la
volar cometas a cantavieja
como
hoy jugamos a las cogidas

las
el patio del colegio
en Medellín se abren la
feria.

de las flores los días Viernes
sábado y domingo

Tiempo:
a El viernes 8 de agosto
b Hoy
c días viernes, sábado y domingo

Lugar:
a cantavieja
b el patio del colegio
c En medellín

Imagen 36. Se mencionan tres hechos reales: la salida a elevar cometas, el juego a las cogidas en el colegio y la feria de las flores en Medellín. En ellos se reconoce el tiempo y el lugar en el que sucedieron o suceden los

Las imágenes 34, 35 y 36, como puede verse, son ejemplos de actividades que tienen en cuenta hechos cotidianos: la salida a elevar cometas, el juego a cogidas en el colegio y la feria de las flores en Medellín.

¿Qué cosas hacen los periquitos todos los días?

X Vuelan

X Pican

X Corren

X Juegan

X se cullan bien

X Comen porque

X Y comen besos

Imagen 37. "¿Qué hacen los pericos todos los días?"

Octubre - 19 - 2008

mis vacaciones

yo - salial - Parque - X 20195 - tareas - bitelevisión - juege - con - mi Petta - Y + también - Juge - a - tari - mio



Imagen 38. "mis vacaciones"
"yo Salial parque y celas
Tareas bitelevisión juege
Con miperra y también
Juge a tari mio

Hoy es Lunes 2 de Octubre de 2008
Ejercicio en Clase

Y escribo lo que yo se en la actividad
yego un monton de niños o y después yego
los señores para que yo en los señores se piden
ellos en pesamos atrabajar y cuando termina
mos ellos los (ilegible) las (ilegible) y lu ego pusimos el cordon (ilegible)
Y luego salieron todos"

Imagen 39 "Escribo lo que yo se en la actividad
Yego un monton d eniños o y después yego los señores en pesamos atrabajar y
cuando termina
mos ellos los (ilegible) las (ilegible) y lu ego pusimos el cordon (ilegible)
Y luego salieron todos"

Estás imágenes: 37, 38, 39, 40 y 41 son otros ejemplos de actividades que involucran la realidad: Lo que hacen los periquitos todos los días, las vacaciones y un paseo al parque Chinauta.



Imagen 40. "Ejercicio en clase

Escribo todo lo que hice en el parque de Chinauta

Llegamos y un señor nos echó agua para el calor luego almorzamos Vimos vacas caballos y tuguamos mucho"

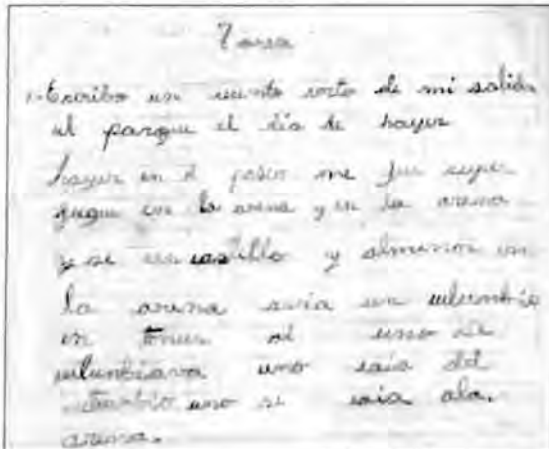


Imagen 41. "Escribo un cuento corto de mi salida al parque el día de hayer"

"Hayer en el paseo me fue super

Jugue en la arena y en la arena y se un castillo y almomos en la arena asia un culumbio en tonces si uno se culumbiava uno caia del culumbio uno se caia ala arena"

Hasta aquí observamos algunos ejemplos de estrategias de las que se valieron las maestras para propiciar la escritura en los niños en forma significativa. Ahora veamos otros ejemplos igualmente clasificados dentro del enfoque comunicativo a través de los cuales podemos analizar aspectos específicos.

El siguiente ejemplo deja ver un escrito propio, creado por un niño que escribe desde la hipótesis presilábica y desde la silábica, y sobre quien la profesora escribe que no se le entiende. Hecho que lleva a pensar en que ella desconoce la psicogénesis de la escritura y por tanto no encuentra en esta producción que el niño hizo un proceso natural cognitivo.

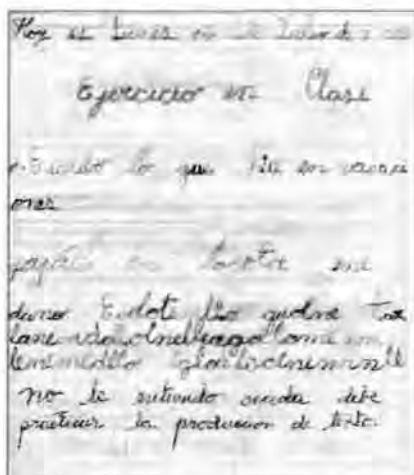


Imagen 42. "Escribo lo que hice en vacaciones"

Jajálo en locota ene daño
Eodotenello qudne tax
tanedollolmemmeago ome ene
temimedllo lgloa laclmemmmll"

Nota de la maestra:

"No le entiendo nada debe practicar la producción de texto."

Observémoslo desde los algunos enunciadores:

- El niño tiene una hipótesis presilábica sobre la escritura
- La maestra no puede leer enunciados que no sean legibles
- La producción de texto es de carácter estilístico
- Regularmente la profesora entiende la producción textual
- El niño ha regresado de vacaciones

La profesora al escribir que no entiende el texto muestra que algo ha de entender, pues identifica un momento en el proceso; sin embargo, escribe que se debe practicar la producción de texto, cuando no se trata de eso, porque el niño está siguiendo su propio proceso. Si el niño leyera lo que escribió o lo que quiso comunicar podría verse un texto. Además, no se tuvo en cuenta que el niño ha regresado de las vacaciones, después de veinte días de receso, razón por la cual su escritura puede variar.

Veamos la siguiente muestra: es un escrito de un niño que tiene mayor diferencia en su aprendizaje frente a los demás, el cual es invalidado por la maestra. La instrucción dice: "imagino y escribo a dónde fueron los peces ágiles que salieron".



Imagen 43. "hoy es lunes 18 de septiembre de 2008
El espejo lo sabe
1. Escribo los personajes de este cuento
2. Dibujo el cuento
3. Imagino y escribo a dónde fueron los

El niño realiza unos dibujos no muy bien definidos y trata de escribir abajo cuatro palabras, al parecer fueron: "árbol, espejo, rio y peces". El niño lo hace con algunas grafías, siguiendo una hipótesis silábica, pero la maestra califica con I (Insuficiente), dejando así desvalorado el trabajo del niño porque no escribe con el código.

A continuación tenemos el último escrito que se encontró en el cuaderno de proyecto de aula. Es una carta a la mamá de la niña. Esto, además de otras actividades, dejó ver que el cuaderno logró ser un objeto de comunicación para la niña y que ella tenía voz en él y que en su uso aprendió según su propia escritura.



Imagen 44. "Carta a mi familia.
Hola mamá como estas
Espero que bien nuncacambies tu forma de cer chao mami te quiero mucho..."

El siguiente es el mismo ejercicio realizado por una estudiante representante del rango típico y por uno de los estudiantes con mayor diferencia. Es el ejercicio de los disfraces a propósito del día de los niños.



Imagen 45

Estudiante de caso típico:

"Octubre 20 2008

el disfraz fadorito

Yo medisfrazo de princesa por que
megusta por que jalecentos
caentos por que tienen corona por



Imagen 46.

Estudiante con mayor diferencia:

"Octubre 20 2008 El bisfraz favorito"

Evidentemente, cada niño se expresó de una manera diferente, mas ninguno lo hizo inadecuadamente. Los ritmos de aprendizaje no son los mismos, y por lo mismo, no puede esperarse un producto similar por todos a un mismo tiempo; ni tampoco esperar que los mismos niños lleguen por su propia cuenta. La maestra sería la encargada de promover el interés de ellos, de hacer ver la escritura como una necesidad para lograr la comunicación y para satisfacer intereses.

Sin embargo, se encontró en los cuadernos de los niños, que tienen mayor diferencia frente a los demás, un menor número de actividades realizadas con respecto a los otros; se encontró que faltaba orden en el cuaderno y había actividades sin realizar o sin terminar. Por ejemplo, la siguiente muestra corresponde a los dos mismos niños anteriores. Al parecer había que representar con imágenes las ideas de un cuento.



Imagen 47. Estudiante caso



Imagen 48. Estudiante con mayor diferencia

¿Por qué hay actividades que los niños no realizan? Podrían ser bastantes las razones que lo explicarían y tienen que ver con el hogar y con la escuela, con la historia, el mundo y los hábitos del niño. En todo caso, son estos niños los que requieren de una mayor atención del adulto. Así se proponga una actividad que sea de interés para todos los niños, ellos van a necesitar del acompañamiento del adulto. Ellos necesitan preguntar como escribir, necesitan que le observen su trabajo. La atención de las maestras para estos niños parece estar limitada por el número de niños (en promedio son cuarenta), también por las condiciones de los salones, de los mismos pupitres, de cosas tan básicas como lo es si el niño no trae un lápiz, de si el niño agrede a los demás y si presenta dificultades en las relaciones con los otros, también de si falta a clase entre muchos otros factores.

Normalmente, estos niños al recibir poca atención de la casa tienen un aprendizaje más lento que el de los demás. Si vemos que los padres no les narran historias, que no les leen un cuento mientras los alzan sobre sus piernas, que no los relacionan con la cultura escrita, ni que los escuchan; esta tarea queda delegada así al maestro, quien puede que de cuenta de esas necesidades particulares de estos estudiantes, pero que en su afán del día y por la misma cantidad de niños, no le queda fácil atender las singularidades, ni acompañarlos completamente.

El siguiente es un ejemplo del cuaderno de “Escritores en acción”; aquí se pidió escribir sobre la mascota de cada niño. Es interesante en este caso que el niño con más “dificultades” logró

escribir, cuando antes no lo hacía. No lo hace con la convencionalidad completa del código, pero se puede decir que avanza de proponer hipótesis silábica a proponer hipótesis de tipo silábico-alfabético. El niño muestra que sigue un proceso.

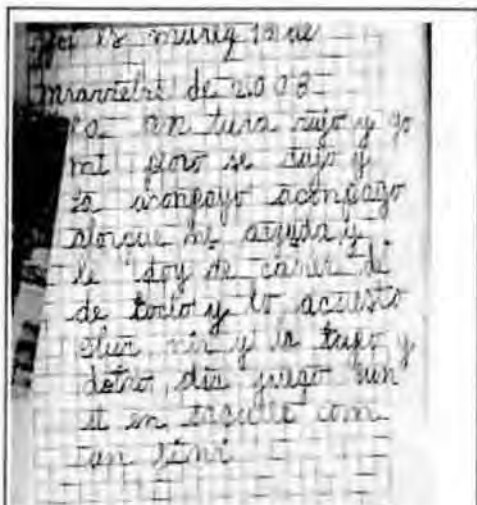


Imagen 49. Estudiante con mayor diferencia:

"Marrelre de 2008

La an luna rujo y yo mi peoro se rujo la aconpayo aconpayo alorque me ayuda y le doy de comer de todo y lo acuesto elur mir y la tapo y dotro día juego un el en lacalle con un jini"

TRADUCCIÓN:

Hoy es martes 18 de noviembre de 2008 (ilegible)

La acompaño al parque me ayuda y le doy de comer de todo y lo acuesto a dormir y la tapo v otro día juego con el en la calle



Imagen 50. Estudiante caso típico:

"Mi perrito"

"Mi mascota se llama escot, yo la baño, es de color blaco y la alimento, le tengo la casa en mi casa pero si le tengo en el patio y yo casi siempre le bavo al patio y le hecho agua alas matas ala me sirve para que cuando nos vamos a dormir cuida la casa de los ladrones. Mi eroo ladra mucjo a veces lo saco a paciar"

Los dos escritos son diferentes, uno ya muestra la comprensión del código, el otro todavía no completamente. Ambos narran hechos, son textos y tienen directa relación con vivencias de los niños.

El siguiente es un ejemplo de uno de los productos finales que se propuso como tarea en el proyecto "Escritores en acción". La idea era que los niños en el cuaderno practicasen escritura de cuentos, para luego hacer unos en unas hojas con forma de cuadernillo.

Esto fue lo que una estudiante hizo en el cuaderno:

Havia una vez unos niños que les gustaba ir al colegio a celebrar la fiesta de los niños y compartir todo lo que ellos trajeron y despues se sintieron felices paraciempre y despues se despidieron para siempre.

Hoy es Viernes 17 de Noviembre de 2008

Havia una vez unos unos niños que gustan ir al colegio a celebrar la fiesta de los niños y compartir todo lo que ellos trajeron y despues se sintieron felices paraciempre y despues se despidieron para siempre.

Imagen 51. "Havia una vez unos niños que les gustaba ir al colegio a celebrar la fiesta de los niños y compartir todo lo que ellos trajeron y despues se sintieron felices paraciempre y despues se despidieron para siempre"

Y lo siguiente es parte del producto final:

Cuentos de Zopi
 y de Emelv
 Cuentos de Lupe
 Cuentos de niña cantante
 De Emelv



Imagen 52. "Cuentos de zopy,

Cuento de Lupe

Cuento de niña cantante

De Emelv"

Hoy es Viernes 17 de Octubre de 2008

Havia una vez unos amigos que gustan ir al parque ellos eran zopi (loro) Max (cerdo) cansito (perro) al llegar Max le dice a zopi ¿te acuerdas como de jamos el parque despues de último paseo el parque..." ... Dibujo

Imagen 53. "Hoy es viernes 17 de octubre de 2008 Zopi

Había una vez unos amigos que fueron al parque ellos eran zopi (loro) Max (cerdo) cansito (perro) al llegar Max le dice a zopi ¿te acuerdas como de jamos el parque despues de último paseo el parque..." ... Dibujo



Imagen 54. "Hoy es Miiércoles 5 de noviembre"

"Depositar la basura en la caneca correspondiente"

"Pues quería ir a un concierto al parque por eso llevaba muchas golosinas."

Llegaron al concierto, se encontraron una nueva amiga"... Dibujo

Este es un ejemplo de un escrito que se hizo en el cuaderno y que se intentó pasarlo en limpio a las hojas.



Imagen 55. BORRADOR

"Había una vez una niña que le gustaba cantar y con partir la amistad y siempre se setia feliz despues se puso a llorar por que la dejaron y luego la tia y la hermana venia con la tia a recogerla y luego a casa tranquila mente y se a cuesto a dormir y se volvieron a estar con ella"



Imagen 56. EN LIMPIO

"Niña que le gustaba cantar"

Había una vez una niña que le gustaba cantar y con partir la amistad y siempre se sintió feliz

Despues se puso a llorar por que la dejaron y luego la tia y la hermana venia con la tia a recogerla y luego a casa tranquilamente y se acostó a dormir y se volvieron a encontrar el lunes"

El haber intentado corregir el texto permitió que la niña le pusiera un título al escrito ("Niña que le gustaba cantar"), arreglara unas faltas de ortografía (había, recogerla, tranquilamente) y

atender algunas indicaciones dadas por la profesora, como por ejemplo cambiar “estar” por “encontrar”

Atender a las equivocaciones en un contexto significativo es aprender, no sólo la forma correcta de escribir las palabras, sino lo relacionado con la coherencia y el sentido del texto.

6. Iniciativa en las estrategias- Los cuadernos que tienen tendencia hacia lo significativo: 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13 muestran la iniciativa por transformar la práctica, pues para incluir el contexto y la cotidianidad en el aula las maestras tuvieron que inventar actividades para los niños; es decir no siguieron los ejercicios de la cartilla, como si lo hicieron los demás cuadernos.

7. Integración de otras materias: En los cuadernos 12 y 13 se observa la transversalidad del lenguaje, porque el cuaderno de proyecto de aula fue el único cuaderno que se empleó durante el año escolar, allí no se separaban las áreas ni se veía el lenguaje separado de las demás. Los demás cuadernos sí mostraban muy marcada la división disciplinar empezando por el mismo nombre que le daban al cuaderno.

La integración de las áreas dentro del cuaderno de proyecto de aula permite reconocer la transversalidad del lenguaje en las diferentes acciones y usar la escritura no en sí misma sino para aprender con ella misma en contexto.

8. Tareas que involucran a la familia: El número de tareas que involucraron a la familia fue mínimo para todos los cuadernos. Parece que las relaciones entre los padres de familia y la escuela se encuentra marcada por el refuerzo en los contenidos que en la casa puedan hacerles a los niños. Los procesos de aprendizaje dentro del enfoque comunicativo hace necesario establecer otros tipos de relaciones con la familia, al hacerlas parte del proceso.

Aproximadamente se encontraron en total 18 tareas que incluían a los padres, 5 de ellas fueron de los cuadernos por proyecto de aula. Estos en general no fueron trabajos directamente relacionados con los padres, eran instrucciones para hacer determinadas actividades con ellos. Las que más se encontraron fueron: “lee con tus papás...” y “con ayuda

de tus papás realiza”, y algunas de las otras indicaciones sugeridas fueron: “escribe una carta tu familia”, “en familia construye un texto...”.

Esta es una circular a los padres para la invitación a un taller.

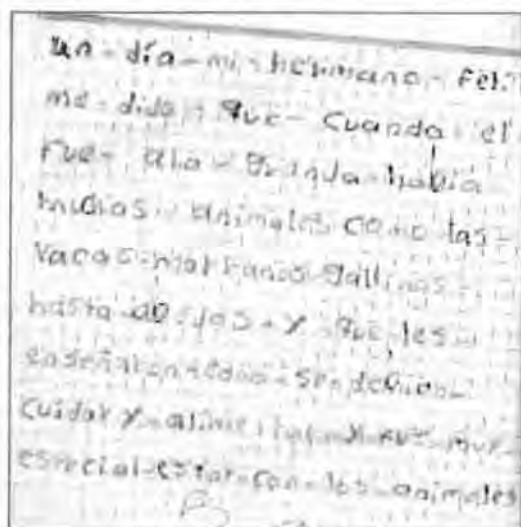
Imagen 57

Bogotá D.C., 8 de septiembre de 2008 09:09

Señores padres de familia El día 12 de septiembre se realizará un taller con padres de familia del grado primero que requiere de su presencia (carácter obligatorio). El horario será de 7:00am a 9:30 am es importante su presencia lo esperamos.

Profesoras grado primero
Coordinación

Ejemplo del texto para realizar en familia:



Un día mi hermano Felix me dijo que cuando él fue a la granja había muchos animales como las vacas marranos gallinas hasta abejas y que les enseñaban a cuidar y alimentar y fue muy especial estar con los animales.

Imagen 58. “un dia mi hermano Felix me dijo que cuando el fue ala granja havia muchos animales como las vacas marranos gallinas hasta avejas y que les enseñaban como se devian cuidar y alimentar y fue muy especial estar con los animales”

En general no se vieron actividades en las que los padres tuvieran una participación con mayor significación.

El desconocimiento que existe dentro de las escuelas por los procesos de escritura, incluye también a los padres de familia. Por otra parte, fue recurrente encontrar cómo a los niños les hacían las tareas para la casa, inclusive si estos eran dibujos.

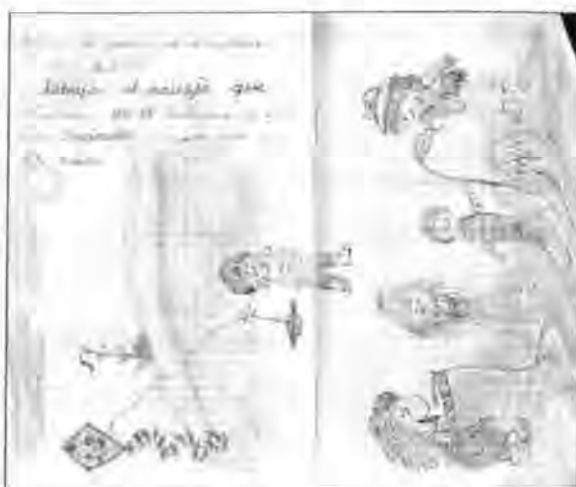


Imagen 59. "Dibujo el paisaje que observado en el colegio y lo que está haciendo cada uno de los niños"

Los mismos padres no son conscientes de cómo podrían acompañar a sus hijos en las tareas, ya sea que las tareas fueran de tipo tradicional o que estuvieran con relación a la significación. Independientemente de ello, las tareas para la casa se prestan para generar un momento de intercambio, comunicación y relación entre los padres y los niños. Las tareas pueden ser algo más que compromisos escolares. Si bien las instrucciones que se dan desde la escuela pudieran tener un carácter más significativo, la actitud de los padres frente a cualquier tipo de tarea también lo pudiera ser.

9. La maestra tiene en cuenta la psicogénesis de la escritura: En ninguno de los cuadernos se evidenció que la maestra hubiera tenido conocimiento de la psicogénesis de la escritura. Sin embargo, los niños independientemente hubieran trabajado con el modelo tradicional o con actividades del enfoque comunicativo, no se desprendieron de su potencial hipotético y todos lo evidenciaron, ya hubiera sido en los dictados o en la producción escrita propia.

10. Evidencias de hipótesis sobre la escritura: Este es otro de los puntos en los que más centraremos nuestra atención. Nos interesa mostrar que los niños siguieron su propio proceso y que los niños que tuvieron un ritmo más lento fueron quienes mejor lo pudieron evidenciar. Además, veremos cómo ellos son varias veces marcados como niños que tendrían que ir al psicólogo y cómo las marcas de la maestra y sus intereses porque sean igual a los demás retrasan aún más el proceso. El único cuaderno en el que no se observaron hipótesis de los niños fue en el número 4, que es el de caligrafía.

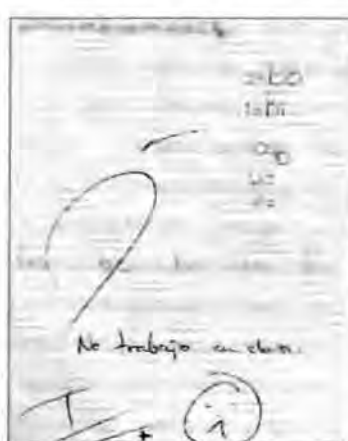


◆ El caso de Heberth Andrés Lugo

El niño había sido considerado por su maestra como uno de los casos más difíciles. En la entrevista realizada comentó lo siguiente acerca de él:

Heberth vive con la mamá, la tía y la abuela; se cansa mucho, raya, no termina. Él tiene algo que no lo deja trabajar bien, pero no sé por qué no trabaja. Cuando yo estoy muy pegada a él, si trabaja, pero si no, no. Yo le dije a la mamá a ver si lo podía ayudar un psicólogo o a ver qué hacemos”

Vemos que la maestra cree que el niño es el del problema, dice que no sabe por qué no trabaja, distinto a si se preguntara por qué da una respuesta diferente a sus actividades. Por otra parte la misma maestra señala que el niño necesita del acompañamiento del adulto, y esto es algo que es normal que ocurra en los niños.

En cuatro meses de tiempo que tuvo el cuaderno se calcularon 54 ejercicios según el modelo analítico sintético, 25 ejercicios centrados en el reconocimiento de la palabra, 5 dictados convencionales y dentro del enfoque comunicativo sólo un dibujo que tenía algo de relación con el niño y el contexto y una tarea para realizar en familia. Prácticamente no hubo trabajo alrededor de la significación. Se encontraron también 21 llamados de atención y 7 calificaciones con la nota Insuficiente (I), más ninguna con otra valoración. Las siguientes muestras fueron algunos de los rastros del niño que más llamaron la atención:

		
<p>Imagen 60. Miércoles 17 de agosto de 2008 a = ba, i = bi, o = b, u =, e = ba be bi bo bu (plana) Maestra: "No trabajó en clase. I"</p>	<p>Imagen 61. "Dictado Mi esta bobemlie Cadañsavo sof Hogo tud bañomoto" Maestra: "Practica mucho dictado en casa" Firma</p>	<p>Imagen 62. Agosto de 2008 Micasa esca Danilo es pn Hideo El perro mi a Maestra: "Practica en casa I" Firma</p>

Podemos ver, cómo el niño dejaba actividades sin terminar, y no respondía a los dictados como era esperado por la maestra, además cómo le era desvalorado lo que hacía con marcas fuertes.

Sin embargo, en estos ejercicios se puede ver también que el niño a pesar de la imposición y desmotivación que había recibido, no dejó de tratar de escribir. Y es allí donde podemos ver sus hipótesis. Por ejemplo, en la segunda página si observamos el texto: “Mi esta pobemlie – cadañsano sof – Hago tud bañomoto”, podemos observar que el niño se inclina más hacia la hipótesis silábica y que está escribiendo según lo que cree, razón por la cual no habría un acuerdo con la calificación dada (I)

Tres meses después, en noviembre, el niño pasó de la hipótesis silábica a la hipótesis silábico-alfabética, así como puede verse en el siguiente texto: “en el salió unicolor – el corro de veros – camino tio oso”. Pero la maestra no se dio cuenta de este avance y una vez más le invalidó su escritura y llamó la atención: “Presta más atención y dedica tiempo a tus trabajos”

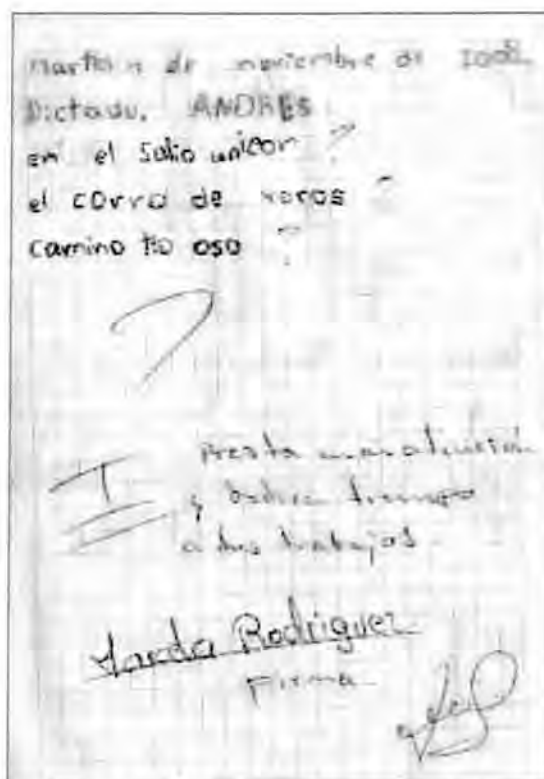


Imagen 63.

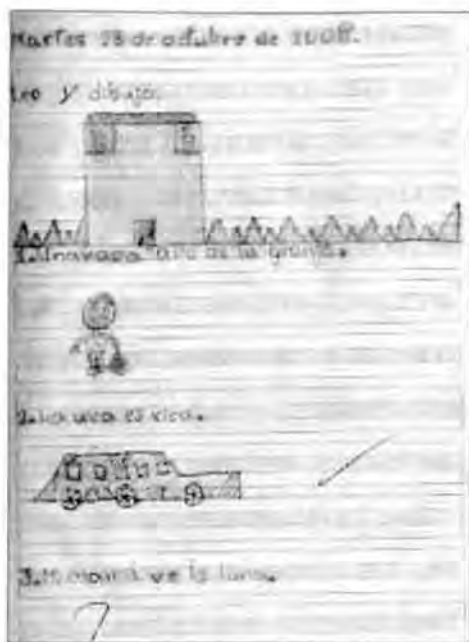


Imagen 64. Dibujos de Heberth aún siendo considerado por la profesora como un caso "difícil" por la demora en la adquisición del código, sus dibujos son muy bien definidos.

Ahora, por otra parte, el niño mostró gran habilidad con los dibujos; en la presente muestra podemos ver que estos son definidos, que el niño tiene buen manejo del espacio, que traza detalles cuidadosamente y que hay un manejo de colores con buena impresión, incluso, hay orden en su letra.

Imagen 65. Copio, leo e identifico la letra h – H

"Hilda y su hermano Hugo cuidan una huerta abandonada. Hace 2 años, la huerta no tenía nada, solo había hierba y ñas ponían huevos, pero con los cuidados de Hilda y Hugo. Hoy endiada Habas higos y Hongos"

Dibujo

Maestra: "No trabajó estuvo"



Finalmente, esta muestra fue la única actividad encontrada en el cuaderno para que el niño dibujara según su percepción, relacionada con un texto sobre la letra "H", que igualmente dejó ver lo lejano que puede estar la escuela de los intereses y procesos naturales de los niños.

● El caso de Juan Sebastián

Sin pretenderlo el cuaderno de Sebastián, considerado como uno de los casos difíciles, evidencia también parte del proceso de adquisición de la lengua escrita. Pero antes de describirlo, veamos la percepción de la maestra sobre el niño:

Es un niño que se distrae fácilmente. Posiblemente se encuentra solo en las tardes... no tiene el acompañamiento que debiera tener. Se esperaría que al niño le hicieran dictados, trabajo con cuentos, un acompañamiento diario pues el primer grado es fundamental dentro del proceso de escolarización. El grado primero es el curso base para tomar el proceso y se hace muy importante lo que el niño pueda hacer en el colegio... Al niño se le ha hecho valoración médica y tiene epilepsia y se observa también dificultad cognitiva

La descripción que hace la maestra muestra que el problema se encuentra en el niño; en la falta de acompañamiento de su casa (pero ella habla desde el refuerzo en las actividades escolares y no desde las relaciones de afecto, comunicativas y demás). La maestra nombra la enfermedad (epilepsia) para justificar en parte sus "dificultades", de igual manera habla sobre "dificultad cognitiva", cuando, como veremos a continuación, el niño igual que otros pudo seguir un proceso de aprendizaje natural (el cual la profesora no dio cuenta), solo que lo hizo a un tiempo distinto del culturalmente aceptado.

Este cuaderno tuvo 9 meses de tiempo, allí se observó un número alto de actividades según el modelo sintético- analítico (43), junto con 7 dictados y otras actividades relacionadas; dos circulares dirigidas a los padres de Sebastián que hacían énfasis en la superación de las dificultades, atendiendo desde casa al cuaderno, a los dictados y a las tareas. Asimismo, actividades dentro de la significación solo se encontraron dos: una que era un dibujo sobre la mamá y otra, una tarea que involucraba a los padres.

Veamos qué se pudo observar de su proceso:

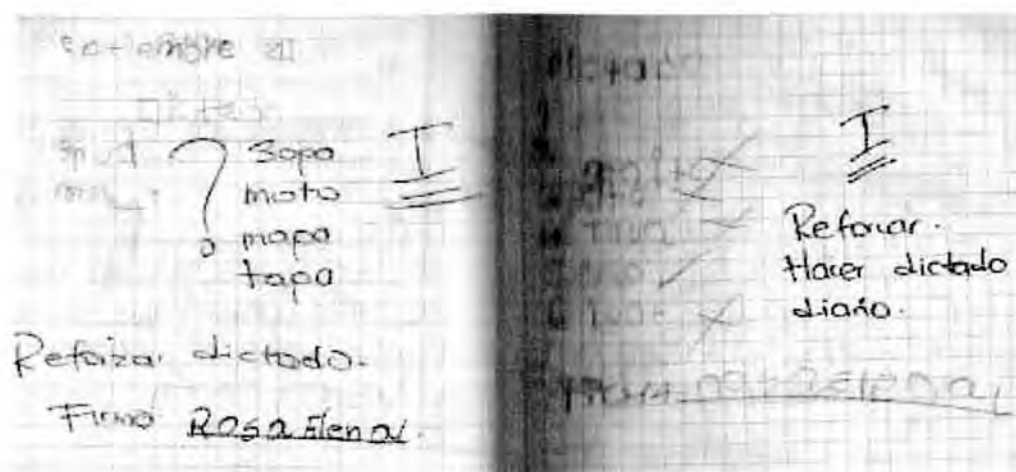


Imagen 68. Aquí el niño, en el primer dictado escribió con pseudoletras y en el segundo ya trataba de incluir algunas.

La maestra nuevamente invalidó lo que hizo el niño, lo consideró además como un problema y que se podía superar si se trabajaban dictados.

Las siguientes 4 muestras fueron diferentes dictados hechos, en los que hasta el último momento el niño sólo pudo escribir desde la hipótesis silábica, inclusive también manifestó rasgos de la hipótesis presilábica.

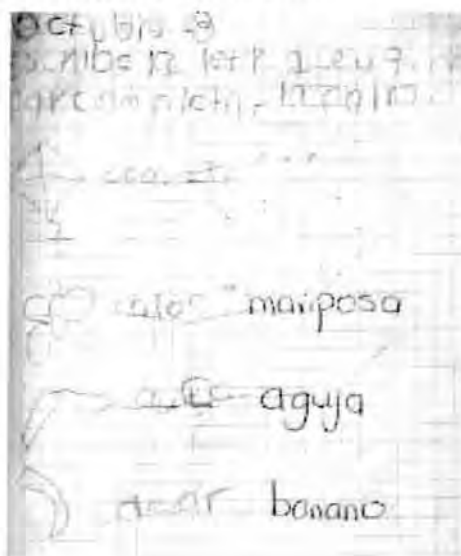


Imagen 69.

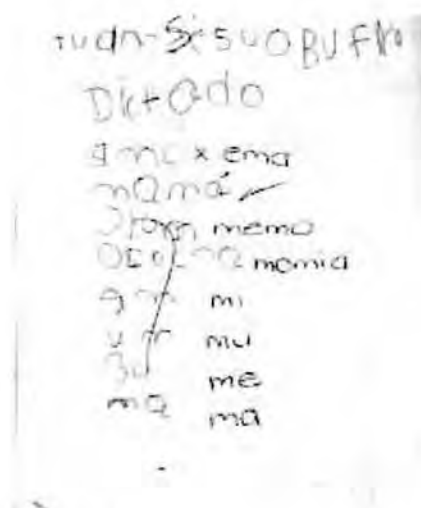


Imagen 70.

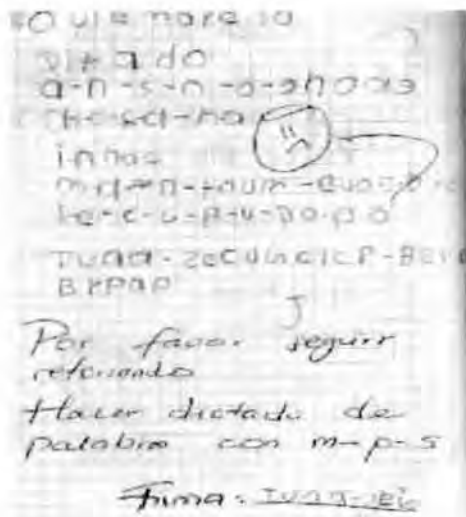


Imagen 71



Imagen 72

Y así terminó Juan Sebastián el año escolar, recibiendo refuerzos de la m, la p y la s; sin rastros de sus dibujos propios y sin actividades que le permitieran explorar más sobre la lengua escrita.

◆ El caso de Andrés Felipe Roza

Andrés es un niño que representa a los que tienen mayor diferencia frente a los otros. En el mes de septiembre el niño tenía la hipótesis silábica y algo de la hipótesis silábico-alfabética; dos meses después ya había logrado la comprensión del código.

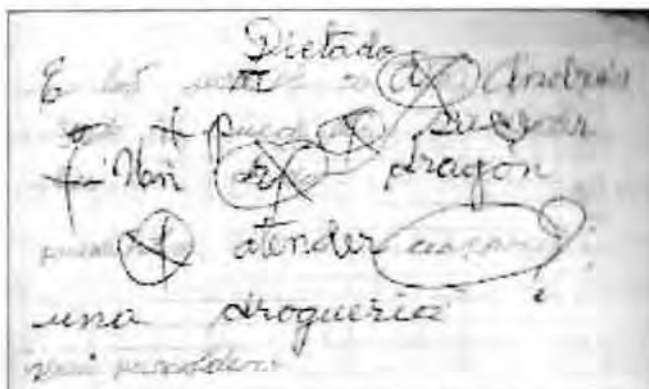


Imagen 73 Dictado en el mes de septiembre. Hipótesis silábico-alfabética.

La profesora marca fuertemente su desconocimiento de la escritura convencional.



Imagen 74. Dictado de palabras al finalizar el año, dos meses después. Hipótesis –alfabética

“cabo, caballo, perro, conejo, cerdo, cuerpo, gallina, pescado osa, callo dulce, flor, peluche, zapatos, tajalapiz...”

Finalmente, el niño pudo hacer bien un dictado, de tanto copiar y copiar, así lo que copiara no tuviera significado para él. Por ejemplo, una vez tuvo la tarea de escribirle una carta a la mamá y lo que hizo fue copiar un mensaje que encontró en una tarjeta de 15 años, en la que le daba gracias a la mamá por “esos 15 años de vida maravillosos”.

Casualmente, termina el cuaderno de Andrés con un texto muy significativo, creado por él, y en el que cuenta parte de cómo había sido su proceso de escritura.

La profesora deja la tarea: “Del siguiente texto encierra las palabras que tienen aumentativo y subraya las que tienen diptongo”. A pesar que esta temática no es de grado primero y en ninguna parte de la normatividad lo dice, el niño hace la tarea, pero además, él por su cuenta realiza otro texto de 25 líneas, en el que repite la indicación de encerrar las palabras señaladas y en el que muestra el manejo del código y su emoción por haber aprendido a escribir en carrera con sus compañeros: Arriba aparece la letra de la mamá, reescribiendo la instrucción de la tarea que estaba en la anterior hoja.



Imagen 75. "en la finca hay un oso que le gusta de sifrar palabras y diaria mente ase la (ilegible) lleva mas de 6 meses desifrando palabras palabra bions palabra sali6 apasear y de pronto mero 3 letras de un árbol abia un lingo gato que estaba almorzando y el gato lo mira y le dice oye amigo quieres comer sepusieron a abrar de sus amigos y luego el oso le dijo agamos algo divertido entonces le dice el gato algo como que jugemos al que mas rápido escriba lo que iso ayer y comiencó el juego cuando de pronto les tiran una flecha y el gato le dice corra corrieron mucho hasta llegar a sus ogares y se isieron buenos amigos. Fin."

❖ El caso de Elkin David Vanegas

El cuaderno pertenece a un niño que es considerado como uno de los casos que no muestra el mismo desempeño frente a los otros, aún cuando se trabaja según el cuaderno, con proyecto de aula. Es el caso de un niño que al terminar el grado primero no demostró haber adquirido la comprensión completa del sistema alfabético; alcanzó a proponer hipótesis del tipo silábico-alfabético. Por otra parte, la maestra igualmente reconoce que los problemas que tiene vienen del contexto familiar. Además, hace la aclaración que el niño no tiene problemas cognitivos.

Elkin llegó este año nuevo. Lo que sí veo es que la mamá, como que le pega demasiado al niño, Me da la impresión. O sea el niño vive temeroso de la mamá, o sea que cualquier cosita, que, qué miedo, que mi mamá me pega, que mi mamá me va a regañar. Y delante de uno no le importa pegarle. ¡Me dio un mal genio que le hubiera pegado así!. Yo le dije ¡ay, no, no haga eso!. Le dije así. Y parece que no vive con el papá. El viene del colegio Guayasamín. Ella me dice que en el colegio donde estaba antes, que el niño era muy juicioso. Este año tiene una

disciplina terrible. Elkin escribe, el problema es que se come letras por ejemplo, o pega las palabras, pero él escribe, lo que pasa es que es muy desordenado. El no puede estar quieto tampoco en el puesto. Pero no es que tenga problemas cognitivos, es como de disciplina.

Asimismo, en el cuaderno se encontró una nota escrita por la mamá del niño. En ella se puede ver, primero, cómo ella también culpa al niño de no haber podido hacer la tarea, porque él no pone atención y además la misma escritura de la mamá deja ver que en la casa la familia no tiene un contacto con la lengua escrita.

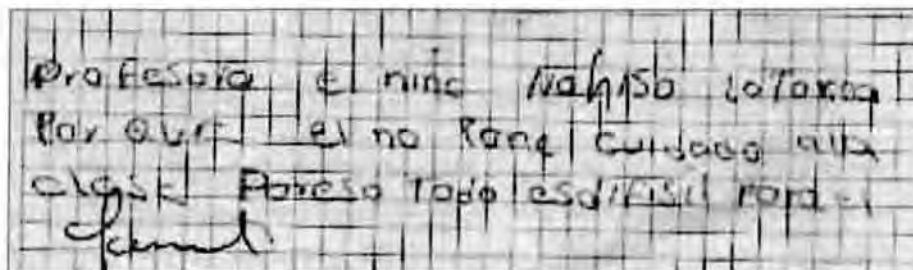


Imagen 76

Elkin es la muestra de un niño que necesita la compañía permanente de un adulto y la motivación del hogar. La maestra manifestó no haber podido abordar sus singularidades como se hubiera querido, puesto que tenía cuarenta niños más y así hubiera tenido la intención de introducir actividades significativas. Sin embargo, se puede ver con el siguiente ejemplo cómo el niño igual podía responder a ejercicios que llamaran su atención y a su emoción. Una situación muy diferente a la de Sebastián, a quien no se le dio la oportunidad para que escribiera por sí mismo y más aún, los intentos que hacía por escribir en los dictados le fueron invalidados.

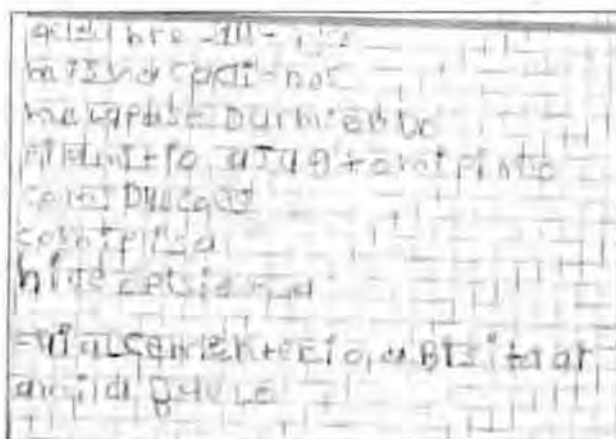


Imagen 77. "Octubre - 14 - 08

Misvacaciones

Me Lapase Durmiendo

Fiamitio a Jugtomipirno

Comi Dulcoes

Por otra parte, con el anterior ejemplo también podemos ver que el uso del papel cuadriculado parece agudizar más la dificultad para escribir en los niños de mayor atención, porque tienden a poner en cada cuadro una letra, mientras que el niño que ya maneja el código se desentiende de los cuadros y puede segmentar mejor.

◆ El caso de Diego Tabares

Pero también se encuentran particularidades en los niños considerados dentro de los casos típicos del salón. Por ejemplo, la siguiente muestra corresponde a un niño que venía trabajando bajo el enfoque tradicional y aún fue evidente que el niño estaba viviendo un proceso de predicción en el que generaba hipótesis sobre la escritura.

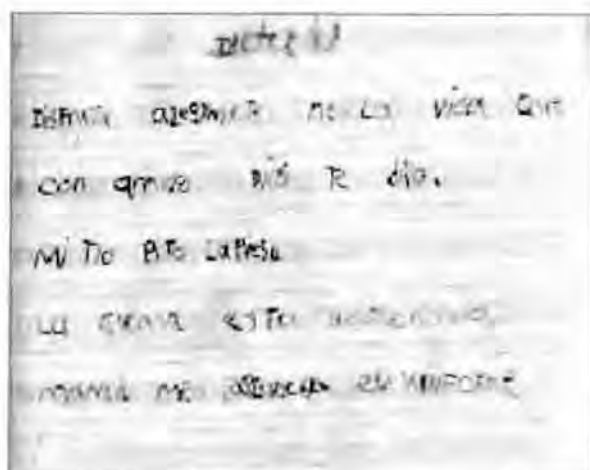


Imagen 78. Dictado

Disfruta aLEgrmete ne la
vida Que
Con amor Dios Te dio
Mi tio pito La piesa
La cama esta destendida
Mama me aplancha el
uniforme

En este dictado se ve cómo el niño tiene la hipótesis alfabética sobre la escritura. Por ejemplo, en la primera imagen tenemos: “Disfruta aLEgrmete ne La vida Que – con amor Dios te dio. Mi Tio PiTo Lapiesa _ la cama está destendida – mamá Me aplancha eL uniforme”

Fue así que, finalmente, en todos los niños, se pudo ver cómo siempre propusieron hipótesis sobre la escritura, aunque fuesen niños considerados con dificultad, o aquellos que no las presentaban y tanto en actividades significativas como en las tradicionales. Sin embargo los aprendizajes siempre fueron afectados por las intenciones y por las representaciones de las maestras sobre la escritura y sobre el niño.

11. Actividades sobre el mismo niño: En total, en todos los cuadernos solo se evidenciaron 14 actividades para que el niño dibujara o escribiera sobre sí mismo y sus intereses. Aspecto que preocupa, pues no habría identidad del niño en las actividades, ni se tendría en cuenta quién es, lo que le gusta, lo que no, lo que piensa o lo que siente. La escuela podría estar más cercana al niño a sus emociones y experiencias.

12. Actividades relacionadas con el colegio, el barrio, la ciudad: Las actividades encontradas que tuvieron relación con el colegio, el barrio y la ciudad solo se pudieron observar en el cuaderno de proyecto de aula (por lo que allí se trataban de integrar otras áreas) y una actividad en cada uno de los cuadernos número 8, 9 10 y 11, se caracterizan por el sincretismo entre las dos perspectivas. En los demás cuadernos no se encontró ninguna. En general, se percibió que el contexto se encuentra separado del lenguaje y que hay poco espacio para la integración de lugares tan cercanos al niño como lo son los que lo rodean en su diario vivir.

13. Sincretismos entre los dos modelos

Este es un ejemplo de una actividad que incluye lo tradicional y trata de incluir lo significativo; usa el texto para encerrar palabras que tengan una determinada letra. Sin embargo, se observa que hay la preocupación de la maestra porque el niño se relacione con el contenido del texto, ya que ella sabe que pueden existir vínculos entre el texto y el pensamiento del niño. Se copia una fábula y se solicita a los niños que escriban la moraleja, los personajes y otro final. Mientras de tarea se les dice que encierren las palabras que tienen “g” y dibujar una flor grande colocando en cada pétalo las sílabas “gue” y “gui”.



Imagen 79. (Parte I)

"Ejercicio en clase

La fábula

A un tanto polluelos
 El águila real de gritos
 Soberbios, para de soplar
 Este le responde al Terrible animal
 Y una rama rota
 La ahce baja
 El águila cae y va a parar a las garras
 fieras de un listo jaguar"



Imagen 79. (II) "Moraleja: No despreciar la inteligencia de los pequeños

Personajes: polluelo, águila y jaguar

Otro final: El águila puede superarse y logra escaparse volando

La rama le pega al jaguar y el polluelo se salva y llegan los papás del polluelo a ayudarlos.

Tarea: Encierro las palabras que tienen la "g"

Dibujo un aflor grande y en cada pétalo escribo una palabra con las letras gue y gui"



Imagen 80. Águila, guitarra, queso, guion, guemar, gugarse, quemarse, guizo, querer.

El siguiente es un ejemplo de un ejercicio hallado en uno de los cuadernos con tendencia a lo tradicional, el número 5. En la instrucción se observa un interés porque la niña produzca texto, pero no logra un producto totalmente propio, ni con sentido.

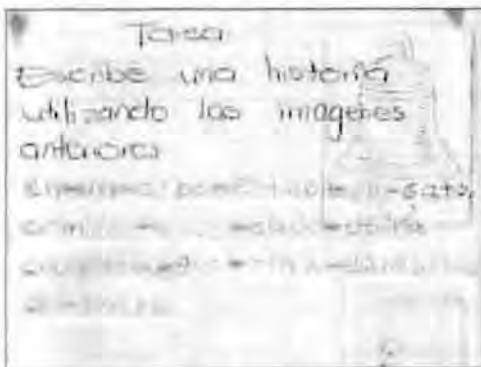


Imagen 81. "Escribe una historia utilizando las imágenes anteriores

"en un árbol estaba gata comiendo uvas alado de una campana que tenía lanebera del enano"

En sí, ese fue el único ejercicio encontrado en el cuaderno para producir texto. Sin embargo, en los cuadernos 7, 8 y 9, que son cuadernos con rasgos del enfoque comunicativo, también se encontraron este tipo de ejercicios que consisten en producir texto a partir de unas palabras dadas, lo que hace que aparezcan frases estereotipadas.

4.4 Otras marcas del cuaderno

REJILLA N° 3 OTRAS MARCAS DEL CUADERNO

		N° CUADERNO	5	6	7	8	9	10	11	12	13
		Estudiante típico: T	T	D	T	T	D	T	D	T	D
		Estudiante mayor diferencia: D									
		MESES	9	9	9	6	3	5	4	6	4
OTRAS MARCAS DEL CUADERNO	1. El cuaderno muestra desorden en general		NO	SI	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI
	2. Hay varias actividades incompletas		NO	SI	SI	NO	NO	NO	SI	NO	SI
	3. Uso de textos	explicativos	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		narrativos	2	1	15	14	4	2	2	16	5
		informativos	-	-	-	1	-	4	3	7	2
	4. Llamados de atención		1	4	10	-	4	-	1	2	8
	5. Calificaciones encontradas	E	5	5	4	-	-	-	-	36	5
		S	3	1	-	1	-	-	-	7	4
		A	1	-	-	1	-	1	-	4	2
		I	-	-	-	1	-	1	5	-	1
D		-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Caritas, vistos buenos, Bien, Muy bien, signos...		24	16	-	4	-	-	-	-	36	12

1. El cuaderno muestra desorden en general: Aquí pudimos ver que no necesariamente un niño que tenga un ritmo más lento va a tener el cuaderno desordenado. Así se vio con el cuaderno número 2 de Hebert Andrés Lugo

2. Hay varias actividades incompletas: Los cuadernos que tuvieron más actividades sin terminar o que les faltaban otros ejercicios fueron los de los niños con mayor diferencia. Sin embargo, no dejó de presentarse en ninguno de los niños del rango típico. En este tipo de situaciones muchas veces se observó la denuncia de la maestra (“terminar, adelantar, no trabajó, reforzar, entre otras) El cuaderno no admite cambios en su uso, no se pueden transgredir espacios y además hay que obedecer a determinadas normas como el título, la actividad, la tarea, el reporte de la falta.

3. Uso de textos: El uso de textos se restringe bastante al tipo narrativo, en especial a la modalidad de los cuentos. Sin embargo, ni siquiera estos fueron abordados dentro de los cuadernos con tendencia al enfoque tradicional, el número máximo de cuentos abordados fue de dos en el cuaderno número 5. El enciclopedismo marca las actividades escolares: un tema por día, una definición y un ejercicio. Esto se vio especialmente marcado en los cuadernos del 7 al 11.

4. Llamados de atención: De otro lado, los cuadernos también presentaron llamados de atención, pero estos fueron más frecuentes en los niños con mayor diferencia; por ejemplo el niño que más llamados de atención recibió fue el dueño del cuaderno número 2, a quien se le encontraron 21 faltas reportadas. En total, en todos los cuadernos se calcularon 72 llamados de atención.

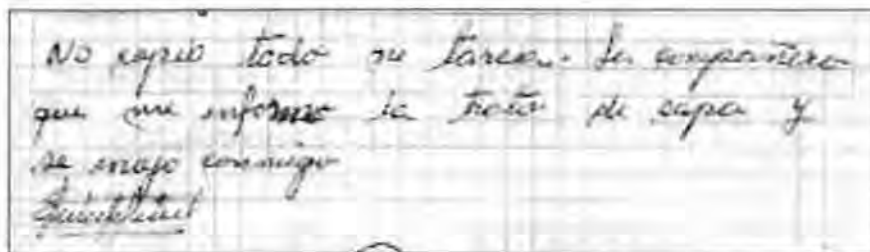


Imagen 82. "No copio toda su tarea. La compañera que me informó la trató de sapa y se enojó conmigo"

En este ejemplo lo que hace la maestra es reportar a la niña en la casa que había tratado mal a la compañera y que se había enojado con ella. Los padres en casa tienen la imagen de que los profesores tienen la razón. Emocionalmente, estas notas afectan al niño, porque puede recibir un castigo por parte de sus padres y porque su cuaderno va a tener una marca que no va a ser grato para él tenerla allí. Los niños cuidan sus cuadernos, ellos muestran felicidad cuando en él se escriben notas de felicitación. ¿Es posible que el poner una nota de este tipo en el cuaderno haga que se arregle o mejore una situación?, ¿qué pueden sentir los niños que reciben estos llamados de atención?

Falta trabajo
 Por estar botando las cartucheras
 de los compañeros no trabajo.

Imagen 83. "Falta trabajo. Por estar botando las cartucheras de los compañeros no trabajo" Firma

Recuerda por favor recordar al
 niño a que se viene al
 colegio su comportamiento y
 trato con las demás personas
 no es el adecuado.
 Marcela R.

Imagen 84. Mamita por favor recordarle al niño a que se viene al colegio su comportamiento y trato con las demás personas no es el adecuado" Firmas

Papitos:
 Hoy Sebastian no
 trabajo en clase.
 Adelantar
 Firma Rosa Benavides

Imagen 85. "Papitos:
 Hoy Sebastian no trabajo en clase.
 Adelantar" Firma

Papitos Hoy 29
 Hoy Sebastian no
 trabajo en clase,
 Adelantar, por favor
 enviar lapiz negro y
 rojo. Firma Rosa Benavides

Imagen 86, "Papitos
 Hoy Sebastian no trabajó en clase,
 Adelantar, por favor enviar lápiz
 negro y rojo. Firma"

Estos ejemplos nos dejan ver la intención que cada maestra tiene por la letra que usan; el tamaño y legibilidad, por el color de la tinta, por la cortesía o no con la que se pueden dirigir al padre de familia o al niño.

En la primera muestra se observa que el niño molesta en el salón, y la forma más adecuada que encuentra la maestra es escribiéndole eso a sus padres. La atención de los niños en el grado primero no es fácil orientarla y esto lo muestran las maestras con las notas en los cuadernos sobre la indisciplina que ellos causan en el aula.

Sin embargo, se cae en extremos; con frecuencia las maestras hacen sentir su autoridad y provocan una relación de sumisión de parte del niño hacia ellas. No se establecen relaciones sinceras ni cooperativas entre ambos. El niño debe obedecer. En el segundo ejemplo, esto se percibe. La maestra al tratar de que el niño mejore su trato con los demás, manifiesta que necesita la ayuda de la casa en la formación del niño, les recuerda que ellos tienen la principal responsabilidad en las actitudes que toma el niño en la escuela.

Los dos últimos ejemplos son menos fuertes. Se reporta la falta pero de manera mas sutil, aunque de igual manera se espera que los padres la lean y hagan algo al respecto con el niño. En la última nota se observa algo que es muy común en los niños, y más por las características socioculturales del sector; es que los niños no traen los útiles escolares. Muchas veces ni sus padres se preocupan porque el niño asista al colegio con estos, ni tampoco porque lleven su ropa limpia y en buen estado. Las maestras siempre con las notas están llamando la atención a los padres. Normalmente estas notas las tienen siempre los niños difíciles, precisamente porque reflejan en sus actitudes los vacíos y las dificultades de su hogar.

5. calificaciones encontradas: En general se observó que las actividades en los cuadernos eran pocas veces calificadas. Los cuadernos número 1, 5, 7, 8 y 13, tuvieron aproximadamente 5 calificaciones con Excelente (E) y el cuaderno número 12, 36 E y los demás cuadernos ninguno.

Muy esporádicamente se empleó la S (Sobresaliente), el cuaderno 3 la tuvo 4 veces, el cuaderno número 4 tuvo 2 y el cuaderno número 5 tuvo 1.

La nota de insuficiente (I) se observó cinco veces en el cuaderno número 2, una vez en el cuaderno número 4, y tres veces en el cuaderno número 5. La letra D (Deficiente) ni una sola vez fue observada en ninguno de los cuadernos.

Esto nos indica que está sucediendo algo al interior de las aulas: que no hay empatía entre la maestra y las convenciones que se habían dado para calificar externamente (Decreto 230 de 2002) y que tampoco le interesa seguir el proceso con calificaciones. En cambio, el mayor número de marcas para la calificación lo tuvieron los vistos buenos, los “muy bien” o “bien”, las caritas felices o uno que otro “mal”. Hecho que mostraría que no hay un acuerdo por parte de las maestras en las convenciones dadas para calificar. Es posible que los niños comprendan más un “muy bien”, “una carita feliz” que un “sobresaliente”.

Habrá que ver qué seguirá pasando en cuestión de evaluación pues este decreto fue ahora remplazado por el Decreto 1290 de 2009, que le da la autonomía a las instituciones para establecer sus criterios de evaluación y que haría más flexibles las formas de calificar a los intereses de los docentes y de la comunidad educativa en general.

CAPÍTULO VI

LAS VOCES DE LAS MAESTRAS (ENTREVISTAS)

5.1. Presentación general

A continuación encontraremos el análisis que se hicieron de las entrevistas a las cuatro maestras. Cada una de éstas se realizó en cada unos de los colegios donde las profesoras trabajaban, en el mes de diciembre y con una duración aproximada de cuarenta minutos cada una.

La idea de las entrevistas era para ampliar lo percibido a partir de los cuadernos y poder caracterizar más detalladamente las situaciones que se dan respecto de aprendizaje ya la enseñanza de la escritura.

Para el análisis de las entrevistas establecimos siete tópicos: enfoque y método, sobre los lineamientos y estándares; percepción sobre la promoción; concepción sobre el niño y concepción sobre la familia; concepción sobre la escuela y sobre los cuadernos. Para cada uno de estos tópicos retomamos varios fragmentos de lo dicho por las maestras.

5.2. Análisis de las entrevistas

1. Enfoque y método

Las siguientes son los apartes de las entrevistas que más llamaron la atención cuando se les preguntó sobre por qué ya no había planas, sobre el método y sobre las letras.

MI: Porque no es útil ponerle estas actividades al niño (las planas), que los aburre muchísimo, entonces se les trata de dar la oportunidad de que ellos manejen la escritura, y a nivel de textos generales y con eso ya se evita utilizar tanto la plana. Se supone que eso ya está mandado a recoger.

MI: Yo opino que si hay un orden (para las letras), no sé, si será el adecuado, pero desde cuando yo estudie para preescolar, yo soy técnica en preescolar y Licenciada en Educación Básica. Entonces nos decían que están la m, la p, la s y la n que se deben emplear en preescolar,

porque son las letras, como las letras afectivas, algo así. Pues por mamá, por papá... Luego en primero ya se siguen la b, la f, luego las que tienen un poco de dificultad como la q, la k, y luego las sílabas compuestas.

M1: Lo que puedo decir es que las planas ya no, y que ojalá no se vea tan marcado el silabeo, no más clase de silabeo, enseñarles la escritura, que ellos puedan entender para qué sirve el sonido de cada letra, si les sirve para lo que quieren decir. Sí, es tratar de que ellos puedan inferir esa regla sonora.

M1: Yo creo que a partir de las cuatro primeras letras, ya empiezan a escribir cositas. Que ellos escriban mi mamá o te amo, eso ya tiene un significado.

M1: Pues yo creo que uno debe utilizar un poquito de cada uno, no irse a un solo método y porque creo que cada uno le aporta a la práctica pedagógica.

M1: El aprestamiento es importante; de figuras, de letras, para lograr el manejo del renglón, y en primero debe seguir esto afianzándose.

M1: Yo les llevo cuentos, fábulas, trabalenguas, adivinanzas. Con los cuentos hacemos dramatizaciones, sacamos enseñanzas y hacemos lectura compartida.

La maestra número 1 es la de los niños con los cuadernos 1, 2, 3 y 4 que fueron los que tuvieron mayor tendencia hacia el enfoque tradicional; habló de una enseñanza basada en las letras, en las combinaciones, en la que el aprestamiento y el manejo del renglón era importante. Ella tiene muy claro el orden de las letras para enseñar a los niños, porque así le enseñaron a ella, pues consideraba que habría que tener en cuenta primero las letras que tienen palabras con relación afectiva para el niño como mamá y papá.

Para ella, por ejemplo, los niños pueden empezar a realizar un escrito a partir de las cuatro primeras letras. Asimismo, los dibujos para ella no serían escritos, sino representaciones con un significado, es decir, la escritura está estrechamente ligada con el uso de las letras y el dibujo podría verse lejano a este proceso. Tanto la práctica evidenciada en los cuadernos como sus palabras en la entrevista, permiten identificarla dentro del enfoque perceptivo-motor, pues no hay reconocimiento de la psicogénesis del niño, ni de la función social y significativa del lenguaje.

M2: Es muy gratificante cómo los niños de preescolar al terminar toman dictado y escriben con solo vocales como lo ha sugerido el método Negret. Yo no utilizo la cartilla Nacho.

M2: Yo creo que en el grado primero se da la adquisición del código escrito y ya en segundo podrían producir texto y afianzar.

M2: No se hacen planas porque en ellas no hay nada del niño. Y el cuaderno ferrocarril se pidió fue por las otras profesoras. No es de utilidad.

M2: No. Ellas se dan por los intereses de los niños, como por ejemplo por la letra por la que inicia el nombre. No tengo énfasis en la margen, me interesa mucho es que realicen bien los dictados.

M2: Desde chiquitos (pueden escribir), desde preescolar, solamente como puede ser con las grafías; o sea con los garabatos. Sí, con los dibujos va uno y pregunta ¿qué está haciendo el niño? ahí ya con eso ellos están construyendo con objetos lo que ellos piensan al explicar los dibujos.

M2: Este programa (Negret), hasta este año, fue como que yo lo retomé, esa propuesta. Uno toma como de muchos lados. Este método es bueno porque viene para cada nivel; entonces la primera cartilla digamos: vienen todas las letras para los chiquitines que vienen para preescolar con dibujos. Los pone, por ejemplo, a diferenciar qué es una letra respecto de un dibujo. Entonces yo tomo un poquito de aquí, un poquito de más adelante.

M2: Este año sí, que estamos trabajando primer ciclo, las leo y me parece que sí que sí dan muy buen resultado... no tanto de que si en preescolar ya tengan que tener la eme, la ene, la ese y la pe. No, si el objetivo fue que escribieran con vocales, a eso se llegó. Las cartillas tienen mucha relación con los dibujos.

M2: (Los métodos) Bueno, es que eso depende, depende también porque, yo antes trabajaba con el método silábico, y a pesar que yo desde que entré nunca fui de las planas porque es que yo a las planas no... yo soy licenciada en primaria, con énfasis en artística. También eso lo aprendí en la universidad además que eso, las planas no tienen nada, poner a un niño que escriba mamá cincuenta mil veces o el número uno: ¿Qué está haciendo el niño ahí? El niño no piensa nada, si es para manejar el renglón, yo puedo emplear una cantidad de estrategias. Entonces tal vez yo no las pongo porque tal vez a mí nunca me gustaron las planas. A mí eso me traumatizaba; yo me acuerdo que duraba con el cuaderno lleno de planas; me acuerdo que yo lloraba. Antes sí utilizaba el método global, uno metía de todo, le metía método silábico, uno metía como, como de todo; uno iba tomando, mirando, a ver de qué hay... Este año que trabajé con el método Negret, a pesar de estarlo trabajando, retomé lo de la cartilla Nacho que yo, porque yo aprendí a leer con eso porque como los papás son... a veces son tan... y además que los mismos papás de los niños, los compran, los compran y los compran, son muy asequibles. Y pues si no tienen más pues, bueno, hágale. Pues hagámosle que algo es algo, si no, más tenaz. Pero sí, el método Negret para los niños de primero es muy bueno. Con eso uno no queda loco, que si el silábico o el global.

M2: Yo manejo un libro que le da a uno cómo hacer que a los niños tengan el hábito de la lectura; ahí le dan a uno las pautas de los textos a elegir. Si tú te diste cuenta en mi salón hay un mueble de madera al lado del tablero; en este mueble hay, ahí hay solo cuentos, entonces, a mí, por ejemplo, me gusta trabajar con los niños la colección de *Buenas Noches*;

Esta segunda maestra, según el orden que hemos podido identificar de menor a mayor tendencia hacia el enfoque comunicativo, es una profesora que trata de tomar distancia de lo tradicional aunque los cuadernos muestran que mantiene actividades para estudiar letra por letra y de manera aditiva.

Para ella, como para la anterior y para la siguiente maestra, los dictados son muy importantes. En ellas aún prevalece la concepción de que hay que enseñar la comprensión del código alfabético de manera rígida y que una estrategia metodológica con la que se puede obtener ese resultado son los dictados, pues ellos son muy comunes a toda la cultura escolar. Inclusive muchas tareas para la casa tuvieron que ver con hacerles dictados a los niños.

Ella manifestó haber trabajado con los libros del "Programa Letras", de Juan Carlos Negret, los cuales responden a una propuesta pedagógica para que los niños aprendan a escribir

escribiendo con base a situaciones que llamarían la atención y que tendrían en cuenta la psicogénesis de la escritura. Sin embargo, esto no se evidenció en el cuaderno. La maestra en la entrevista dio una descripción muy general de esta propuesta, además, mencionó que eran 6 cartillas, cuando en realidad son 5. Es posible que en verdad no se hubieran utilizado, porque en los cuadernos sólo había actividades a partir de letras, de formación de palabras y dictados según la letra vista. Se infiere también el fracaso de los programas de “capacitación”, si suponemos que la maestra participó en un taller con el autor que menciona.

Por otra parte la maestra varias veces se contradijo, cuando por ejemplo inicialmente había dicho que no utilizaba la cartilla Nacho (la que comúnmente se conoce para aprender a leer y que responde al método analítico-sintético) porque es un método silábico y luego reconoció que ella la usaba porque para sus clases recurría a varias metodologías conocidas, entre las cuales hablaba del método silábico, del global, y, según ella, el método Negret. Otro punto en el que se contradijo fue que los niños podían producir texto en grado segundo, porque la adquisición del código escrito se espera que se de en grado primero. Sin embargo, más adelante reconoce que los niños pueden escribir desde pequeños cuando lo hacen con garabatos y con dibujos; ella dice que aunque no es una escritura formal, ellos ya tienen la representación del escribir.

Esta maestra cuenta que vivió la experiencia de la propuesta del “Programa Letras” más con el grado preescolar y que ese “método” es bueno porque viene para cada nivel. Ella dice que logró buenos resultados al lograr al final del año lectivo que los niños de preescolar escribieran con solo vocales. Pues ese era el objetivo del primer módulo.

Esta situación ha dejado percibir dos cosas: primero, que las maestras tienen la creencia que deben seguir un modelo, una receta, una metodología para poder enseñar; ellas tienen que ser guiados en el cómo; y esto lo podemos ver también cuando esta misma maestra manifiesta conocer un libro que le dice cómo hacer para que los niños tengan el hábito de la lectura; y segundo, que el contacto con la lengua escrita debe darse de manera aditiva; por ejemplo, el objetivo para esta maestra al culminar el año preescolar ya no fue el aprendizaje de las letras comunes m, p, s y, n, sino fue el escribir con sólo vocales, esto lo que indica que las otras letras se aprenderán después, sí, se puede observar un desconocimiento de que los niños

pueden conocer otras letras; es decir, que los niños pueden producir hipótesis de tipo silábico no sólo con vocales.

M3: (Orden para conocer las letras) No, yo creo que no. Como se vayan adquiriendo las palabras, además las vocales ya desde preescolar vienen. Uno va colocando la palabra, mira qué vocales tiene, se coloca las consonantes y que ellos vayan completando con las vocales

E: ¿Por qué no se observan planas en el cuaderno?.

M3: Porque ya con este nuevo ciclo las planas quedaron abolidas, entonces ya no.

M3: Hay una mezcla de métodos, desde el personalizado hasta el tradicional. Tiene uno que apelar a todo y pues como hay chicos que van ahí quedándose; tiene uno que estar con lo personal y con lo tradicional. En lo personalizado me refiero a que toca personal con el chico, mirar cuáles son las dificultades para reforzarle eso, haciéndole así como las actividades especiales para ese chico.

M3: Nosotros trabajamos con la palabra y con la frase, entonces no se tenía por letras, aunque sí se hacía el refuerzo por combinaciones, yo me acuerdo que les daba ejercicios como para el sonido, para las pronunciaciones, yo reforzaba combinaciones separadamente

M3 (Objetivos para el grado primero) Hum. Los mismos, los mismos, yo no sé por qué. Si, que salgan leyendo y escribiendo. Porque, ya hay unos que salen produciendo texto y lo mínimo es que el niño lea y escriba... aunque como en este ciclo no se pierde el año, se pierde es el ciclo. Toca pasarlo, así sepa leyendo o no, toca pasarlo a grado segundo, porque primero no se pierde, se pierde segundo. Como va por ciclos, se pierde es el ciclo mas no el grado. Con esto nuevo del nuevo ciclo, es otra "alcahuetería" más de los de Secretaría de Educación, porque estos muchachos sean mediocres, porque no se pierde en primero, hasta segundo se pierde. Los chicos de tercero no pierden sino hasta cuarto para poder pasar al otro ciclo. Se tiene en cuenta si la edad, de 5 a 7 años más o menos, de ocho a nueve años, entonces eso es como un proceso que viven los niños en esas edades, en las cuales se tienen que hacer determinados trabajos. Aprender a leer y a escribir, a producir texto, a números, a clasificar, a, bueno, todas esas cosas.

M3: Pero sí, en sí me pareció bueno el método global porque fue rápido y este año todo fue totalmente diferente. Si se les decía a los papás que tenían que reforzar era las combinaciones. Yo les colocaba lo de las combinaciones en un texto, en un libro. Ellos sacaban esas palabras y la pronunciábamos y les decía ahora ustedes busquen palabras así con esas características y con esas palabras forman frases, buscan cinco palabras que tengan esta combinación y me forman frases y así. O con cuentos, lo van a escribir, van a dibujar, le van a cambiar el final y bueno.

M3: Sin embargo, yo traté de retomar, a cada uno, lectura con cada uno, porque a uno le preocupa que un niño de siete años ya esté leyendo bien. Yo hacía con ellos dictados a ver cómo estaban. Pero si tuve niños que ya me leían y sin embargo les dije díganle a papá y mamá, vamos a practicar el leer, vamos a hacer estos dictados para mejorar, a hacer carreras, entonces si, ellos se encontraban muy motivados. Por ejemplo, cuando ellos preguntaban que con cuál escribo tal cosa... entonces les poníamos señales como mímicas a cada letra. Pero bueno los niños que me quedaron rezagaditos, rezagaditos así fue Miguel, que como no es que tenga mucho apoyo y hasta ahora y lo que se hizo fue preescolar o cero para él. A él yo le compraba cuentos, le dije que se lo regalaba si aprendía a leer, porque le gustaba...y así lo logré motivar. Pero la mamá me decía que ¡Ah profe, es que él no se deja ayudar! Entonces yo volvía y me sentaba con él, le abría el cuento, que es tuyo, pero yo te lo doy hasta que tu aprendas a leer y ahí logré que el niño algo escribiera y además ¡la letra tan bonita que tiene!, es ordenado, para transcribir ya le rinde. Sin embargo terminó mal, mal, me está confundiendo la "m" con la "p", acá se le ayudó, pero en la casa no le ayudan. Y Andrés es que conoce las letras, las nombra pero no las sabe leer. Y yo le decía a la mamá: entre a la clase para que mire a los niños y para que se de cuenta que Andrés está para primero, él no está para segundo y otro niño hay, que igual para nada le colaboran en la casa. En cambio Karla y María en un momento sin darse uno cuenta fue que despegaron. Siempre con exigencia.

Ahora esta tercera maestra de igual manera puede identificarse dentro del modelo prescriptivo, puesto que tiene énfasis en las combinaciones. Ella, en todo caso, aunque hacía énfasis en la comprensión silábica decía que le gustaba abordar la escritura desde las frases y las palabras, y según los cuadernos sí lo hacía; ella incluía varios textos; por un lado, estos eran usados para encerrar ciertas combinaciones, y por el otro lado se proponían preguntas y actividades sobre el texto. Este es un ejemplo de una maestra que se encontraba en medio de las dos perspectivas, pero que aún le quedaba difícil desprenderse de tener que enseñar el código alfabético, para llegar a proponer espacios de aprendizaje como algo que se iba dando según las necesidades e intereses de comunicación.

De todas formas, esta maestra fue muy lúdica e incluía actividades significativas. Ella tenía el objetivo de que a final de año los niños aprendieran a leer y a escribir y cuenta que se apoyó con juegos, competencias e incentivos y que así logró que muchos aprendieran.

Es ella, además, quien trabaja aparte del cuaderno de español, el cuaderno del proyecto “Escritores en acción”. Es en este cuaderno fue donde ella más mostró su interés por la producción escrita de los niños. Sin embargo, parece no haberse apropiado completamente de este proyecto, puesto que según ella el tener un proyecto era una exigencia externa, dada por la articulación de los Ciclos de la SED

M4: (El enseñar combinaciones) No es que uno esté de acuerdo, pero es que hay papás que tienen esa tradición, o sea, como por costumbre, porque fue a ellos que se les enseñó así de esa manera, como esa forma como recta, ¿no? Sí. Porque en la tarde por ejemplo ellos trabajan las combinaciones y eso y yo, ¡hum! y a mi me preguntan ¿y en qué combinaciones va? y yo ¡hum! yo como utilizo es la palabra completa, ¡qué combinaciones ni que nada!. Ellos se preocupan mucho es por eso. ¿Sí?

M4: (¿Por qué las planas ya no se usan?) Por todo, lo de actualización de metodologías, de enseñanza, ¿cierto?, igual las metodologías van cambiando. Las enseñanzas son diferentes hoy en día. El tiempo va pasando y hay que exigir más, y que la plana, la plana como que coarta al niño, o sea las planas, lo directamente así como tan tajante, entonces “mi mamá me ama”, pero resulta que ellos ya pueden estar conociendo otra letras, entonces esto limita, esto es muy sesgado. Sí, por ejemplo lo vemos con las cartillas de Nacho, sí, les limita. Y hay niños que la leen pero lo que pasa es que se la han aprendido de memoria también.

E: ¿Y cuándo tú ves que un niño no ha adquirido el código alfabético, consideras que él puede hacer escritos?

M4: Sí. Yo pienso que sí; a su manera y ellos entienden lo que hacen. Por ejemplo uno los pone a escribir y ellos hacen un montón de cosas que uno no sabe qué es lo que están escribiendo. Si tú le dices y qué decía, ellos le dicen a uno. Igual ellos se hacen entender con garabatos.

M4: Los métodos son efectivos, pues siempre y cuando haya, pues, primero que todo haya como la sensibilización de los estudiantes. ¿Sí? En cuanto a ese método, o sea que realmente

éste despierte en los niños el interés. Y que los padres también tengan ese acercamiento al método. Y pues yo digo que los métodos son buenos, no hay ningún método que sea malo. Todos los métodos son buenos, lo que pasa es que hay que saberlos orientar, dirigir, saber a qué grupo se le va a... cuál es el grupo con el que uno está trabajando, cuáles son las características del grupo, tanto familiares como del entorno, hasta las mismas condiciones físicas, recursos, todo. La misma estrategia la da el contexto.

M4: Mi objetivo sería (para el grado primero). Yo pienso que sería más a nivel de competencia. Digamos que pues vemos que todos los niños no son iguales, cada niño tiene un diferente ritmo en su aprendizaje, en coger los procesos. Pero sí, por ejemplo, hay competencias en muchas cosas, hay muchas habilidades en cuanto a lectura y escritura. Algunos pueden ser más coartados en su expresión. Habrá otros que sean mucho más fluidos.

Esta cuarta maestra fue la que tuvo la mayor inclinación hacia el enfoque comunicativo, manifestó la relación que puede tener el contexto y las características del niño y la familia para proponer estrategias metodológicas, y que no habría por qué darse combinaciones. Inclusive menciona que no está de acuerdo con que se enseñen letras, pero que los papás tienen esa tradición y que no es fácil romper con esa costumbre.

Por otra parte, al solicitarle a la última maestra que hablara sobre el proyecto de aula que estaba llevando con los estudiantes, esto fue lo que dijo:

Bueno. Que sí motiva a los niños mucho. Eso es un aporte. Que o sea en lo que ellos expresan, se ve que tiene muchas posibilidades, cosas de qué hablar con el proyecto. Ellos pueden ser más creativos, expresar más libremente y el sólo hecho de asociar el proyecto a la vida de ellos. Y ayuda con otros procesos: de socialización, de cuidado, de responsabilidad, de adaptación, con todo esto les ayuda también bastante (Maestra 4)

Es muy notable el cambio de percepción que se tiene sobre la actividad escolar, cuando se trabaja por proyecto; ella no se refirió a las áreas, ni a las letras, todo lo contrario mostró la integración de la vida en el desarrollo de procesos. Implícitamente parece estar reconociendo el lenguaje como acción que se da en situaciones reales, esto haría que los niños se interesen por la comprensión del código, con un objetivo, por ejemplo, el satisfacer la necesidad de poder leer un texto que interesa por la relación que tiene en su vida o con el proyecto.

Parece ser que las maestras tratan de cambiar su perspectiva no por su formación e interés en lo académico sino por lo que perciben a través de las actividades de cartillas y de otras estrategias metodológicas. Por otra parte, las cuatro maestras entrevistadas expresaron su rechazo por las planas: una lo hace por su misma experiencia no grata de haber aprendido a

escribir con ellas y porque en la universidad le dijeron que ya no se hacía; otra, porque ve que en ellas no hay utilidad y que son restringidas cuando se sabe que se puede abordar la escritura desde textos más generales; otra profesora manifiesta que es por la propuesta de los Ciclos y la última maestra porque las metodologías van cambiando y porque ellas coartan y limitan al niño.

En todo caso, ya no hay convencimiento sobre esta actividad e incluso es rechazada. Parece que ya hay un conocimiento de que la caligrafía se va dando con el mismo ejercicio de la escritura y que si la cuestión es de enseñar letras puede haber otras estrategias que no limiten tanto al niño como las planas.

Las tres primeras profesoras decían haber incluido en sus prácticas varios métodos: la primera, se limitó a contestar que utilizaba un poco de cada uno, pero no especificaba cuáles; la segunda decía haber introducido el silábico, el global, “el de Negret” y que incluso varias veces volvió a la cartilla tradicional, porque ella había aprendido a leer con eso. Asimismo, resalta que el método Negret es bueno porque según sus palabras: “con eso uno no queda loco, que sí el silábico o el global”; la tercera hablaba del tradicional y del personalizado (refiriéndose a la atención individual a los niños), pero que ella trabajaba con base a la palabra, con frases y que reforzaba las combinaciones; la cuarta maestra, no nombra métodos y más bien los toma como estrategias, ella dice que todos son buenos sino que hay que saberlos orientar según las condiciones del grupo. Es así que menciona que hay que tener en cuenta “las características del grupo, tanto familiares, como del entorno, hasta las mismas condiciones físicas, recursos, todo. La misma estrategia la da el contexto”. Esta misma maestra dice que si le preguntan en qué combinación iba, ella no diría nada porque ella utilizaba era la palabra completa.

Es así que podemos ver que las formas de trabajo varían mucho de una a otra profesora, así sean identificadas las actividades dentro del enfoque tradicional; entre ellas hay diferencias, además de que no hay una claridad para las maestras de los métodos, ¿acaso el método silábico que llaman, no lo tiene el global?, si se sabe que el uno parte de la unidad menor para llegar a la unidad mayor, el otro lo hace al contrario; ambos terminan trabajando con construcciones silábicas. Pareciera que trataran de tomar distancia del trabajo con sílabas,

pero varios de los cuadernos evidenciaron lo contrario. Por otra parte se ha tomado la “propuesta pedagógica de Negret” como un método, cuando se espera que sea solo una oportunidad para comprender el proceso natural de aprendizaje de la escritura.

Por otra parte, los cuentos, las fábulas, las adivinanzas y los trabalenguas son los textos que se leen en el aula coincide ello con lo observado en los cuadernos; excepto, la profesora que trabaja con el proyecto de aula que además de cuentos, llevaba a sus estudiantes otros textos de tipo informativo, pues cree que se puede aprender de ellos, analizar, comparar con lo real y propiciar espacios para la opinión.

2. Sobre los lineamientos y los estándares

Miremos los fragmentos en los que las profesoras se expresaron sobre el tema:

M1: Yo los he escuchado, pero no, no sé. (se le explica que son...)

M2: Hum, no, no los conozco.

M3: Hum. De todas formas esos son como las temáticas que uno no se puede salir de ahí. Uno trabaja por ciclos pero teniendo en cuenta esto mismo. Los lineamientos curriculares hay que tenerlos en cuenta. Y pues tratar de aplicarlos a los niños en una situación donde vivimos, donde vivo. Por ejemplo aquí de acuerdo a... por ejemplo, aquí los niños, ellos son más pilos en matemáticas porque es que ellos trabajan en reciclaje, ya manejan plata, ya manejan todo eso, pero en cuanto a lectura y a escritura no. Porque las matemáticas las están manejando desde la calle. Les queda más fácil.

M4: Pues, la verdad, la verdad, yo no los conozco (risas) (se le muestran); sí, sólo conozco la carátula. Es que a nosotros nos falta mucho. Yo siento que de verdad el camino es tan largo que a uno le falta mucho. A uno como maestro le toca superarse mucho.

Las cuatro maestras entrevistadas manifestaron no conocer los lineamientos curriculares, ni los de lengua castellana, ni los de preescolar. Por otra parte, parece que estos se confunden con las temáticas para enseñar, inclusive con los estándares. Una de las maestras dice: “son como las temáticas y que uno no se puede salir de ahí”.

Los lineamientos curriculares no han sido analizados por las profesoras de primaria, mejor dicho, ellas no acceden a ellos; parece preferible y práctico acudir a los libros de texto, que se asumen como si fuera el currículo y estos libros no incorporan los lineamientos curriculares emanados por el MEN.

Asimismo, se infiere que no conocen los estándares, porque cada profesora hacía lo que mejor creía conveniente según su propia perspectiva. Hasta en las temáticas que se abordaban, en ninguna parte, con excepción quizás de algún libro de texto, dice que hay que ver los adjetivos, los diminutivos, aumentativos, combinaciones, palabras, oraciones, el acento, sustantivos, antónimos, acentos, género, diptongo, adjetivo, verbo, partes del cuento, etc. Estos aspectos que alguna profesora abordó como temática del día, son conceptos que ella debe tener en cuenta para ella misma en su actividad pedagógica, pero no como temática, pues estaría respondiendo al modelo prescriptivo y no al contexto ni a fines comunicativos.

Se puede decir, finalmente, que no hay relación entre las prácticas y lo que dicen dichos documentos; ni en los lineamientos, ni en los indicadores de logros, ni en los estándares se señalan las letras y las combinaciones que habría que enseñar, contrariamente lo que estos documentos buscan es que se puedan desarrollar competencias y no enseñar contenidos aislados.

Es posible reconocer así, que no hay un interés en las maestras por conocer este tipo de documentos, ni aún siendo estos de carácter oficial y nacional; ni tampoco una exigencia por parte de los colegios porque haya un trabajo de conocimiento y de discusión con ellos y de relación con el contexto

3. Percepción sobre la promoción

Así se expresaron las maestras frente al tema:

M2: Yo creo que en el grado primero se da la adquisición del código escrito y ya en segundo podrían producir texto y afianzar.

E: ¿Cómo podrían ser los objetivos para el grado primero?

M2: Que ya reconozcan, que ya trabajen, o sea que ya reconozcan las letras, que su nombre lo reconozcan, que puedan hacer producciones pequeñitas de texto, que la comprensión de lectura se de también.

M3: Hum. Los mismos, los mismos, yo no sé por qué. Si, que salgan leyendo y escribiendo. Porque, ya hay unos que salen produciendo texto y lo mínimo es que el niño lea y escriba... aunque como en este ciclo no se pierde el año, se pierde es el ciclo. Toca pasarlo, así sepa leyendo o no, toca pasarlo a grado segundo, porque primero no se pierde, se pierde segundo. Como va por ciclos, se pierde es el ciclo mas no el grado. Con esto nuevo del nuevo ciclo, es otra "alcahuetería" más de los de Secretaría de Educación, porque estos muchachos sean mediocres, porque no se pierde en primero, hasta segundo se pierde. Los chicos de tercero no pierden sino hasta cuarto para poder pasar al otro ciclo. Se tiene en cuenta si la edad, de 5 a 7 años más o menos, de ocho a nueve años, entonces eso es como un proceso que viven los niños en esas edades, en las cuales se tienen que hacer determinados trabajos. Aprender a leer y a escribir, a producir texto, a números, a clasificar, a, bueno, todas esas cosas.

Pero bueno los niños que me quedaron rezagaditos, rezagaditos así fue Miguel, que como no es que tenga mucho apoyo y hasta ahora y lo que se hizo fue preescolar o cero para él. A él yo le compraba cuentos, le dije que se lo regalaba si aprendía a leer, porque le gustaba...y así lo logré motivar. Pero la mamá me decía que ¡Ah profe, es que él no se deja ayudar! Entonces yo volvía y me sentaba con él, le abría el cuento, que es tuyo, pero yo te lo doy hasta que tu aprendas a leer y ahí logré que el niño algo escribiera y además ¡la letra tan bonita que tiene!, es ordenado, para transcribir ya le rinde. Sin embargo terminó mal, mal, me está confundiendo la “m” con la “p”, acá se le ayudó, pero en la casa no le ayudan. Y Andrés es que conoce las letras, las nombra pero no las sabe leer. Y yo le decía a la mamá: entre a la clase para que mire a los niños y para que se de cuenta que Andrés está para primero, él no está para segundo y otro niño hay, que igual para nada le colaboran en la casa. En cambio Karla y María en un momento sin darse uno cuenta fue que despegaron. Siempre con exigencia.

M4: Ellos como que en este momento no tienen conciencia de que es un año donde hay que aprender a escribir. Claro que también depende de la edad. ¿No? Y como la madurez de los niños. Porque hay niños que son muy maduros a pesar de que tengan una edad más corta.

E: ¿Cómo podrían ser los objetivos para el grado primero?

M4: Pero por decir algo, mirando el nivel de cada uno o sea yo adaptaría ese objetivo final a la competencia que él puede desarrollar y sería individual, lo que pueda dar. ¿Sí me entiendes?

De igual manera, la percepción sobre la promoción al grado siguiente varía según el trabajo que se haya llevado con los niños. Para una de las maestras no es requerimiento el haber adquirido la comprensión del código alfabético completamente sino que haya un reconocimiento, un trabajo, sobre las letras y sobre el texto. La promoción para la tercera profesora tiene que ver con el hecho que el niño ya sepa leer y escribir. Ella dice trabajar por ciclo, pero no hay la comprensión de lo que ello implica al rechazar la idea de que un niño en grado primero no pueda perder el año. Y la última maestra habla de la promoción, con base al reconocimiento de los ritmos individuales de aprendizaje y que éste se daría más a nivel de competencia.

Las posiciones así de las maestras, muestran que ellas están tratando de ver al niño en su desempeño individual y no en el alcance de unos logros globales. Sin embargo, pueden encontrarse otras posiciones como la de la tercera maestra quien piensa en la promoción según haya aprendido o no el código alfabético.

4. Concepción sobre el niño

La percepción de los niños se dio especialmente cuando describían a los niños:

E: ¿Quién es Hebert Lugo, Dilan Peña y Ginet Ardila?

M1: Hebert vive con la mamá, la tía y la abuela; el niño se cansa mucho, raya, no termina. El tiene algo que no lo deja trabajar bien, pero no sé por qué no trabaja. Cuando yo estoy muy

pegada a él, sí trabaja, pero si no, no. Yo le dije a la mamá a ver si lo podía ayudar, un psicólogo o a ver qué hacemos.

M1: Dilan tiene dificultad en un oído, tiene pegada la oreja, casi no escucha, es muy pijo, él sí tiene apoyo en la casa, al papá, a la mamá y a la tía.

M1: Ginet Ardila habla mucho en clase, los papás están muy pendientes de todo. Tiene problemas con la comida; se ha sugerido también llevarla al psicólogo

E: ¿Quién es Juan Sebastián?

M2: Es un niño que se distrae fácilmente. Posiblemente se encuentra solo en las tardes... no tiene el acompañamiento que debiera tener.

M2: Al niño se le ha hecho valoración médica y tiene epilepsia y se observa también dificultad cognitiva.

M3: Andrés Felipe vive con la mamá y con el papá, la mamá no trabaja y el apoyo es poco y nada. Ella tiene la mentalidad de que en preescolar no se hace nada y que en primero por tanto tampoco se hace nada. Entonces el niño está apenas es conociendo ciertas letras y me dijo que ya estaba bien. Yo creo que es de esas personas que como que no... que para qué le exigía si ahí iba bien. Si le borro el tablero el niño no se va a perder. El niño es muy distraído. **M3:** Miguel Stiven, tampoco recibe apoyo de la mamá. El vive con la mamá únicamente. Sus padres son separados. Entonces eso lo afectó psicológicamente al niño, tiene sus sentimientos cruzados, viene en un estado, en nada estaba motivado para estudiar, conmigo se me tiró (el año), se hicieron maravillas con ese niño pero no se alcanzó a lograr lo que... mejor dicho logramos hacer lo que no hizo el preescolar, conoce unas poquitas letras, muy pocas las pronuncia, pero nooo, la mamá no le colabora, el niño necesita urgente un psicólogo. Yo le he dicho a la mamá, la mamá no hace nada.

M3: Ella tiene...yo no sé hasta qué grado porque... porque no está identificado como un aprendizaje lento, entonces no, hum, hum, ni por más el problema no es pedagógico. Pero también hasta último momento que se separó papá y mamá eso la afectó y bajó el rendimiento.

M3: Yo he dicho que el problema está en la familia, no en los niños, porque esta niña Karen también terminó haciendo algo pero de tanto molestar yo a la mamá y tocaba entonces era exigirle a la mamá, como ella trabaja aquí, entonces en cualquier momento que uno la ve aquí.

M3: A los niños uno no puede darles todo lo que uno quisiera darles, precisamente por eso hay muchos niños, uno así quisiera... uno logra conocer las diferencias de los niños. Yo conozco las condiciones de todos los niños. De todos las conozco, qué problemas son de la casa, que no sé qué, por qué está triste, por qué peleó, que por qué llega tarde, por qué llega triste, entonces hablo con ellos, uno los consiente, entonces empiezan a contarme, que es que, que pasó, empiezan a contar su problema en la casa. Eso hacía yo con ellos. Pero sí, el problema es que son muchos niños, si uno se queda en ese espacio con uno, los demás quedan fuera. El acercamiento personal con los niños da para otro trabajo que, que se hace y no se observa.

M4: Elkin escribe, el problema es que se come letras por ejemplo, o pega las palabras, pero él escribe, lo que pasa es que es muy desordenado. El no puede estar quieto tampoco en el puesto. Pero no es que tenga problemas cognitivos, es como de disciplina.

M4: Comparado con otros grupos que yo he tenido. Yo estoy aterrada de que ellos son demasiado lentos, de que ellos no cogen las cosas así como rápido, hay que machacárselas demasiado. A ellos les queda hoy día muy difícil captar una idea. Les queda muy difícil centrar la atención. Yo veo que por ejemplo los niños, que hay que trabajar mucho en la parte de hábitos, porque digamos eso les va a servir para la vida, pues lo hacen por hacer, pero no lo hacen con esa conciencia, de que... bueno (risas). Yo jamás había tenido un grupo tan perezoso. En serio son perezosos. ¿No te parece?. No puedo generalizar, pero la mayoría son perezosos, ellos no quieren sino como estar en la etapa del juego. Claro que también depende de la edad. ¿No? Y como la madurez de los niños. Porque hay niños que son muy maduros a pesar de que tengan una edad más corta.

Para las maestras que más se identifican dentro del enfoque tradicional el niño es visto como alguien a quien hay que darle conocimientos de manera agregada y que no pueden explorar con su escritura, ni equivocarse. Las habilidades cognitivas de los niños así, están relacionadas con el poder responder a las actividades propuestas por la maestra, con hacer una letra bonita, con poder leer sílabas y atender a un dictado. De igual manera, las maestras se contradicen en las razones que dan para ya no trabajar con planas; dicen que en ellas no hay nada del niño. Pero, ¿acaso en el recortar y pegar una determinada letra en el cuaderno, sí lo hay? Ellas dicen reconocer a un niño que piensa, pero en la práctica muy poco se evidencia; inclusive la primera maestra dice que habría que trabajar sonidos de las letras para que los niños pudieran inferir la regla sonora, pero no es coherente cuando ella misma dice que hay un orden para conocer las letras y que se trabajan palabras relacionadas con la letra vista y cuando el cuaderno imita el modelo de una cartilla.

Existe también la concepción de que el niño no es un mero receptor de conocimientos, como lo cuenta la última entrevistada, quien encuentra que los mismos niños la han desestabilizado de sus anteriores creencias, que observa que no se puede esperar que unos desempeños se den al mismo tiempo, que la madurez y la edad cuenta y que pueden aprender a escribir en el mismo ejercicio de la escritura.

Las cuatro maestras reconocen que los problemas que ellas encuentran en los casos que llaman difíciles vienen de la familia. Describen que los niños no tienen apoyo y que la misma inestabilidad de los hogares ha afectado emocionalmente a los niños. Sin embargo no dejan de reconocer a los niños con problemas. Por ejemplo, la primera y la tercera maestra dijeron que le habían dicho a la mamá de uno de sus niños que ellos necesitaban un psicólogo; la segunda maestra dice que su estudiante tiene dificultad cognitiva; y la cuarta maestra, por el contrario, decía que no se trataba de un problema cognitivo; lo relacionó más con aspectos de la conducta. Sin embargo, mencionaba que el hecho de que el niño omitiera letras y pegara palabras era un problema, pero que tenía que ver con la disciplina y con el orden, con la actitud del niño.

Por otro lado, una maestra hace alusión al papel que tiene que hacer ella de escuchar a los niños, de entender lo que ocurre en sus hogares. La cercanía con los niños es muy importante,

el ser maestro tiene que ver también con una actitud afectiva hacia el niño; permitir que los niños sientan confianza con su maestro. Muchas veces los niños asisten a la escuela motivados más por la atención y el afecto que pueden encontrar por parte de su maestra y compañeros. Y así sea que las maestras trabajen con métodos y que se sienten a reforzar silabas en un descanso, los niños sienten que hay alguien que se preocupa por ellos y que les brinda atención.

Todas las profesoras coinciden en que el número tan grande de niños por aula influye. La tercera profesora entrevistada que fue la que logró manifestar el mayor conocimiento de las condiciones de sus niños, cuenta que el conocer a los niños es otro trabajo que se da en la escuela y que no se ve. Las maestras tienen que escuchar a los niños y suplir necesidades afectivas que vienen desde el hogar.

5. Concepción sobre la familia

Observemos las partes en las que las maestras se refirieron a la familia:

M1: Ginet Ardila habla mucho en clase, los papás están muy pendientes de todo.

E: ¿Qué tipo de actividades se espera que los padres puedan realizar con los niños?

M1: Que dialoguen con los niños, que les revisen las tareas

M2: Ella tiene 7 años (Alejandra); vive con sus padres; estuvo el año pasado en el colegio; la mamá ha estado muy pendiente de todos y hay cumplimiento por parte de la familia en todas las responsabilidades.

M2: Se esperaría que al niño le hicieran dictados, trabajo con cuentos, un acompañamiento diario pues el primer grado es fundamental dentro del proceso de escolarización

E: ¿Qué opinión se tienen respecto a las tareas que se dejan para la casa?

M2: A mí me parecen muy importantes; no tanta la cantidad sino la calidad. En los dictados, vamos en la parte de tal letra, pero que en la casa le hagan sí de verdad, ese acompañamiento, que eso sí sea de verdad, porque eso también es como dejarle una responsabilidad a los papás, de que aquí en el colegio estamos haciendo pero en la casa también les corresponde ayudarle a los niños. Aquí uno casi no puede hacer con cuarenta; en cambio uno allá con uno puede hacer más... para mí las tareas sí son importantes

E: ¿Qué pasaba con los que no manejaban o no manejan el código alfabético con estas actividades?

M3: Hum. Definitivamente con ellos no pudimos hacer mucho, difícil porque pues uno avanzaba y tocaba en la casa pues con los papás que les ayudaran en el dictado

M3: Andrés Felipe vive con la mamá y con el papá, la mamá no trabaja y el apoyo es poco y nada. Ella tiene la mentalidad de que en preescolar no se hace nada y que en primero por tanto tampoco se hace nada.

M3: Miguel Stiven, tampoco recibe apoyo de la mamá. El vive con la mamá únicamente. Sus padres son separados. Entonces eso lo afectó psicológicamente al niño, tiene sus sentimientos cruzados, viene en un estado, en nada estaba motivado para estudiar,

M3: Yo he dicho que el problema está en la familia, no en los niños, porque esta niña Karen también terminó haciendo algo pero de tanto molestar yo a la mamá y tocaba entonces era exigirle a la mamá, como ella trabaja aquí, entonces en cualquier momento que uno la ve aquí. La mamá de Miguel, pasa deja el niño en el colegio y se va a trabajar y llega como a las diez u once de la noche porque, que ella trabaja, luego se va a estudiar, entonces el niño se queda con el tío, a veces con la abuelita y el niño mantiene como idealizándose al papá, me cuenta: salí con mi papá, mi papá me ayudó, hice con él las tareas...

E: ¿Quién es Diego Felipe Rodríguez?

M3: ¡Ah no! El tiene mucho apoyo de papá y mamá, inclusive del hermano, que está en bachillerato; entonces él también le colabora y hay exigencia

E: ¿Emely Daniela Muñoz?

M3: Emely tiene mucha colaboración de la mamá, del papá, de ambos

M4: Elkin llegó este año nuevo. Lo que sí veo es que la mamá, como que le pega demasiado al niño, Me da la impresión. O sea el niño vive temeroso de la mamá, o sea que cualquier cosita, que, qué miedo, que mi mamá me pega, que mi mamá me va a regañar. Y delante de uno no le importa pegarle. ¡Me dio un mal genio que le hubiera pegado así!. Yo le dije ¡ay, no, no haga eso!. Le dije así. Y parece que no vive con el papá.

E: ¿Qué razones hacen que se enseñen letras?

M4: No es que uno esté de acuerdo, pero es que hay papás que tienen esa tradición, o sea, como por costumbre, porque fue a ellos que se les enseñó así de esa manera, como esa forma como recta, ¿no?

M4: Y es más como tendencia como de cultura, de costumbre, de que se enseñó así en la educación de ellos entonces tiene que ser así.

E: ¿Que opinión se tiene respecto a las tareas que se dejan para la casa?

M4: Las tareas son un refuerzo de lo visto en clase. Los papás no deben ver las tareas como una obligación, o sea como algo para el maestro, como una obligación, sino que, más que todo eso es una necesidad. El compromiso, ver que la tarea está ahí tiene un valor, así uno no la califique, así uno no la revise. Tiene que ser para bien del estudiante.

Para las maestras los padres son los que tienen la primera responsabilidad de la educación de los hijos. Los comentarios que se hacen sobre los niños que presentan dificultades coinciden en que las causas son las situaciones de familia, así como también de los niños que muestran más avance, las maestras resaltan el apoyo de los padres y el ambiente familiar. Es así que ellas se preocupan cuando hay desinterés de los padres en el aprendizaje de los niños.

Los maestros encuentran así otra función que tiene que ver con el trabajo con los padres. La tercera maestra dijo que logró que una de sus estudiantes mejorara pero porque ella ejerció presión y exigencia en la familia. “Yo he dicho que el problema está en la familia, no en los niños. Porque esta niña Karen terminó haciendo algo pero de tanto molestar yo a la mamá y tocaba entonces era exigirle a la mamá” (Maestra 3). Los problemas así, entonces se han identificado en el niño y en la familia pero no en la escuela.

Sin embargo, la relación que se establece con los padres está directamente relacionada con las tareas. Para la segunda maestra por ejemplo la familia es la que acompaña las tareas, pues con ellas les quiere asignar responsabilidad en el proceso y en el refuerzo individual porque ella dice que le queda difícil dedicarse a la atención personal. Pero, como bien se evidenció, las tareas que se dejaron para la casa, que tuvieran relación con la familia, fueron escasas. Es importante incluir actividades que sean significativas para el niño como para los padres. Hay una responsabilidad en los maestros en todo caso, por hacer el seguimiento a estos procesos.

Por otra parte, existe un problema relacionado con la concepción que tienen los padres sobre los procesos de escritura. La cuarta maestra cuenta que para ellos es difícil desprenderse de la enseñanza tradicional y además, como la segunda maestra lo comentó, ellos recurren a la cartilla “Nacho”, que es la tradicional y que venden en cualquier parte. Es así que los padres tienen concebido el enfoque tradicional, porque así fue quizás que ellos aprendieron. También se menciona la presión que los padres de familia ejercen sobre la enseñanza, ellos quieren que los niños aprendan a leer y a escribir rápido; además que comparan el colegio privado y el público señalando que, en el privado aprenden más rápido.

6. Concepción sobre la escuela

M1: Hebert vive con la mamá, la tía y la abuela; el niño se cansa mucho, raya, no termina. El tiene algo que no lo deja trabajar bien, pero no sé por qué no trabaja. Cuando yo estoy muy pegada a él, sí trabaja, pero si no, no. Yo le dije a la mamá a ver si lo podía ayudar, un psicólogo o a ver qué hacemos.

E: ¿Qué es *Palabreando*?

M2: Es el nombre que se le da al área de español para los cursos del primer ciclo; lo mismo sucede con matemáticas, que se llama “Rompecocos”, para Educación Física: “Saltando, girando”, y así para las otras áreas.

M2: Es una dificultad grande para el docente el tener niños con dificultades y más si en la casa no hay acompañamiento. Sí, estas dificultades vienen del hogar. Hay dificultad también con el número de niños, en preescolar hay 30 y en primero 35.

M3: El trabajo por proyectos viene por lo del Primer Ciclo que viene de la Secretaría de Educación. Entonces para cada grado exigen un proyecto. Cada grado escoge un tema. El de grado primero es el de “Escritores en Acción”, cada uno debía escoger uno por grado.

M3: Miguel Stiven

la mamá no le colabora, el niño necesita urgente un psicólogo. Yo le he dicho a la mamá, la mamá no hace nada

M3: Ella tiene...yo no sé hasta qué grado porque... porque no está identificado como un aprendizaje lento, entonces no, hum, hum, ni por más el problema no es pedagógico. Pero también hasta último momento que se separó papá y mamá eso la afectó y bajó el rendimiento.

E: ¿Quién es Karen Encizo?

M3: Hum. Los mismos, los mismos, yo no sé por qué. Si, que salgan leyendo y escribiendo. Porque, ya hay unos que salen produciendo texto y lo mínimo es que el niño lea y escriba... aunque como en este ciclo no se pierde el año, se pierde es el ciclo. Toca pasarlo, así sepa leyendo o no, toca pasarlo a grado segundo, porque primero no se pierde, se pierde segundo. Como va por ciclos, se pierde es el ciclo mas no el grado. Con esto nuevo del nuevo ciclo, es otra "alcahuetería" más de los de Secretaría de Educación, porque estos muchachos sean mediocres, porque no se pierde en primero, hasta segundo se pierde

M3: Y eso que yo he estado dedicada este año con carreras a ver quién hacía más palabras, quién se sabía el nombre... para recuperación de logros. Ponía primero letras del abecedario, bueno, y quién conoce, uno por uno, quién decía bien: punto bueno y quien decía mal: punto malo. Luego con palabras, dictado de palabras, cuántos puntos buenos y así no la pasábamos en ese cuento

M4: Elkin escribe, él no puede estar quieto tampoco en el puesto. Pero no es que tenga problemas cognitivos, es como de disciplina.

M4: Todos los métodos son buenos, lo que pasa es que hay que saberlos orientar, dirigir, saber a qué grupo se le va a... cuál es el grupo con el que uno está trabajando, cuáles son las características del grupo, tanto familiares como del entorno, hasta las mismas condiciones físicas, recursos, todo. La misma estrategia la da el contexto.

La escuela para las maestras que trabajan con el método tradicional es el lugar que recibe a los niños y los distancia de sus realidades, que les brinda cosas que poco llaman su atención y que por lo mismo las maestras se tienen que valer de estrategias para que lo que se enseña sea agradable.

Es así que la escuela recibe al niño y busca acomodarlo a sus reglas. La escuela no se adapta a las realidades de los niños, a los niños se les imponen las rutinas y tradiciones. Las maestras manifiestan que quien debe cambiar es el niño, más no se observan las situaciones de su entorno, por ejemplo, cuando dicen que hay que llevar al niño a un psicólogo. Es difícil que se caiga en cuenta de que el problema puede ser pedagógico. Sólo la cuarta maestra hablaba de la importancia de reconocer el entorno, porque éste era el que orientaba la estrategia pedagógica.

Ahora, por otro lado, las profesoras manifestaron la inclusión de la propuesta de articulación por ciclos que se está dando desde la SED y aunque ninguno de estos colegios se hubiera inscrito en la propuesta, el haber intentado incorporarlo mostró que había una necesidad por hacer un cambio en las prácticas y que esta propuesta sirvió de excusa para replantear estrategias. La segunda maestra, por ejemplo, decidió ser la profesora del área de español para los tres cursos: preescolar, primero y segundo; la tercera dice haber trabajado por

proyectos por cursos, pero, porque según ella es algo que inicia y viene con la propuesta de los ciclos; y la cuarta maestra adoptó el trabajo por proyecto de aula para poder integrar el conocimiento y el empalme con sus compañeras de ciclo.

7. Sobre los cuadernos

Sobre las características de los cuadernos obtuvimos las siguientes apreciaciones:

E: ¿Qué características pueden cambiar en los cuadernos y cuáles no?

M1: Lo que puedo decir es que la planas ya no, y que ojalá no se vea tan marcado el silabeo, no más clase de silabeo, enseñarles la escritura, que ellos puedan entender para qué sirve el sonido de cada letra, si les sirve para lo que quieren decir.

E: ¿Qué pasaría si no hubiera cuaderno?

M1: Se agilizaría mucho la memoria. Los abuelos usaban la pizarra y empleaban solo la memoria, pero entonces impediríamos procesos como la escritura. Y sin embargo así, antes había muchas personas muy inteligentes (cuenta el caso del papá, por lo que antes se usaba mucho la memoria). Son habilidades que cambian con el tiempo porque ahora los niños desde pequeños son hábiles con la Internet.

E: ¿Hay otro tipo de registros escritos externos al cuaderno?

M3: Algunas guías de refuerzo,

E: ¿Por qué no se observan planas en el cuaderno? y ¿Hay un cuaderno ferrocarril?

M2: No se hacen planas porque en ellas no hay nada del niño. Y el cuaderno ferrocarril se pidió fue por las otras profesoras. No es de utilidad.

M2: Tú te diste cuenta que nosotros no tenemos muchos registros en el cuaderno, como otros colegios en los que terminan dos cuadernos,

E: ¿Qué otro tipo de registros externos al cuaderno hay?

M2: Nosotros trabajamos fotocopias, guías, guías que yo las hago de acuerdo al tema, o de acuerdo a las cartillas del método Negret.

M3: No pueden cambiar los temas que se deben trabajar. Si no hubiera cuadernos se trabajaría con guías, pero no, de todas formas el cuaderno es indispensable, aunque se llevaba carpeta de guías.

M3: Los registros escritos son el cuaderno de español, el cuaderno de proyecto, el producto final y guías.

M4: En cuanto a estructura pues digamos yo diría que, por lo menos el renglón no, que puedan utilizar la margen. Pero bueno, ya ellos luego van aprendiendo que la margen no es tan importante, aunque hay unos que se salen, pero por ejemplo si ayuda como al manejo del espacio. Y las cosas importantes los títulos y otros, yo si los pongo con rojo. Pues que aparezcan resaltados. ¿No?

E: ¿Qué pasaría si dijéramos que el año entrante no vamos a usar cuadernos?

M4: Sería muy difícil, porque uno ¿cómo lo manejaría?, igual uno necesitaría de un cuaderno, de algo que se trabaje todos los días. Pero si, uno utilizaría las guías, las guías taller.

E: ¿Qué otro uso podrían tener los cuadernos?

M4: ¿Aparte del trabajo de proyecto? No sé, de pronto... es que eso es muy complicado, puede ser como de una especie de diario de vida, algo así.

De alguna forma, el cuaderno en el grado primero se ha convertido en un instrumento indispensable en el aula para registrar el proceso de aprendizaje de la escritura. El cuaderno

de español, así como tradicionalmente se ha conocido, no puede cambiar en su contenido. Si se quiere introducir actividades significativas, tiene que dársele otro nombre al cuaderno. Esto fue lo que pasó con el cuaderno de proyecto de aula “Animaloco” o con el cuaderno de “Escritores en acción”.

Por otra parte, las maestras dieron importancia a las guías; cuando no se usa el cuaderno se usan las guías. No se mencionó escribir otra clase de textos como por ejemplo las cartas, afiches, avisos, entre otros que utilizan el lenguaje dentro de contexto o hacer que el niño tuviera más autonomía en el cuaderno. Sólo la última maestra habló sobre el diario como una opción.

Ahora los cuadernos no pueden describir todo lo que sucede en el aula. Una profesora, por ejemplo, contaba cómo ella había empleado cuentos para sus clases u otra profesora que rotaba un cuaderno viajero, pero que igual este tipo de actividades no podían quedar consignadas en el cuaderno. ¿Por qué? Porque el hecho de introducir otro tipo de actividades rompería con las reglas y esquemas propios del cuaderno; la regla de que el cuaderno es para el aprendizaje del código alfabético y de temas relacionados con el lenguaje.

CONCLUSIONES

- Se percibieron tres caracterizaciones de las prácticas de las maestras según los cambios que introducían en ellas. Si bien se encontraron algunas actividades que respondían claramente por sus características al enfoque tradicional o al enfoque comunicativo, también se logró distinguir un tercer tipo de prácticas que mostraron un sincretismo entre los dos modelos y en las que se cruzan varias perspectivas; son actividades que no se inscriben del todo en ninguno de los dos enfoques, pues tienen elementos de la una como de la otra. Pareciera ser un tiempo de paso entre el modelo tradicional y el comunicativo, pero en el que se puede observar que si la maestra no trasciende, si no tiene criterio o no se apropia de ninguno de los dos enfoques corre el riesgo de perjudicar a los niños, pues su horizonte, sus objetivos aquí no son claros.
- Así como los niños viven un proceso para comprender el sistema de escritura, las profesoras también lo hacen para comprender la función del lenguaje en el aula, un proceso cognitivo basado en lo práctico. Inicialmente ellas conocen el enfoque tradicional porque es el que se ha transmitido con las generaciones. Pero asimismo, ellas se inquietan por lo que ocurre en su entorno, ellas realizan actividades teniendo en cuenta los puntos de vista que reciben de maestros, lo que perciben de sus aulas, lo que les llega de las instituciones externas. Las maestras así, sin tener claridad sobre a dónde quieren llegar, se van introduciendo en un intento de cambio que se da con lo que se vive día a día en la escuela. Esto fue lo que se logró ver con las maestras, que cada una sentía que estaba dejando algo para introducir algo nuevo. Cada maestra igualmente mostró que seguía un ritmo diferente para llegar a la comprensión del enfoque comunicativo, un ritmo que se lograba por la capacidad o no que tuvieran de reflexión, de crítica y de proposición.
- Todos los niños evidenciaron sus propios ritmos y procesos. Y más interesante aún, los registros escritos de los casos que tienen mayor diferencia frente a los demás dejaron ver que los niños no se desprenden de su potencial hipotético independientemente se trabajara con el modelo anacrónico o con actividades significativas.

- ◆ El desconocimiento de la psicogénesis de la escritura por parte de las maestras impidió que ellas dieran cuenta de las hipótesis que mostraban los niños y del proceso que ellos siguieron a lo largo del año y además dejó la duda de por qué las maestras no releen los cuadernos, no vuelven hojas atrás, no reflexionan sobre lo que pasa con cada niño, ¿por qué no ven procesos? Parece que no es suficiente el tener contacto con la actividad escolar; se hace necesaria la relación con las investigaciones y con el ámbito académico para poder reconocer estos procesos. Se está haciendo urgente conocer qué es lo que está pasando con los programas de formación en las universidades, que parecen poco, o no, tener en cuenta este aspecto.

- ◆ Es importante que la formación de maestros incluya tanto los elementos propios del constructivismo, del enfoque comunicativo, de la psicogénesis y de la normatividad como una aproximación sociológica de la escuela, para así comprender la heterogeneidad de los niños, que propicie el reconocimiento del contexto y aprender sobre las desigualdades. Porque estos niños que presentan un ritmo más lento son quienes ameritan mayor atención y orientación y no un rechazo, o un aislamiento, o una marcación negativa por ser quienes son, a causa del medio que los rodea. Es evidente el llamado en la formación en la dimensión social de la escuela en las universidades.

- ◆ Fue posible encontrar iniciativas dentro del enfoque comunicativo. Actividades que tuvieron relación con la cotidianidad, con los intereses y realidades de los niños. Ellas dejaron ver que es posible adaptar las situaciones escolares a los niños, y no al contrario; que también los niños pueden aprender a escribir escribiendo, usando su escritura en contexto; que necesariamente el lenguaje se incluye en todo lo que realicen los niños, que en este tipo de prácticas es muy evidente el papel cognoscente del niño, pero que asimismo también van a observarse diferencias entre los niños, en sus ritmos y en el nivel de gusto y aceptación de las actividades.

- ◆ Siempre se encontrarán niños con mayor diferencia en el aula independientemente se aborde la escritura desde el enfoque perceptivo-motor, o desde el enfoque comunicativo. Los niños que presentan un ritmo más lento frente a los demás muchas veces requieren

de actividades significativas que no sean las mismas para todo el grupo, precisamente que atienda a su particularidad, pero que la escuela por sus propias limitaciones no se las puede dar.

- Las innovaciones externas, no se pueden adoptar, aun si el docente tiene una amplia claridad de una innovación. Una innovación externa no es adoptable. Es el caso que se pudo ver con la propuesta de articulación del primer ciclo. En los tres colegios se hablaba del primer ciclo pero ninguno llevaba a la práctica plenamente lo que la propuesta sostiene de fondo; lo que se hizo fue introducir algunas actividades y modificar algunas organizaciones y metodologías; fueron cambios de forma.
- No se evidencia en las maestras una intención por el autoconocimiento, ni la autoreflexión en la teoría, en la investigación, en las prácticas y en el contexto. Diferentes razones (incluyendo los textos escolares) han hecho que se cree la costumbre de depender de unas estrategias, de unas recetas, de que a las maestras se les diga qué hacer. Y parece que es así como la escuela más ha cambiado, a través de las metodologías y no desde lo académico. En todos los cuadernos se observaron actividades que fueron copia de otras que comúnmente se conocen. La imitación parece siempre estar marcada aun cuando se trate de abordar el enfoque comunicativo.
- Después de mirar el corpus se puede decir que “innovación”, es dejar metodologías tradicionales, es dejar de imitar actividades para proponer ideas según el contexto, los niños, los contenidos, las realidades. La innovación se hace particular a cada aula y tiene que ver con el saber transponer unos conocimientos y unas intenciones en situaciones significativas.
- Cuando se encuentran innovaciones es porque la profesora dejó de transmitir sus representaciones y puntos de vista anteriores para poner una nueva voz que nace de la reflexión sobre lo que le ha llegado con el tiempo y lo que tiene en su entorno. Dentro del modelo tradicional es común encontrar a la maestra bajo el papel de locutor, es decir, ella es quien dice las cosas, pero que no les son propias; por eso ella repite e imita actividades y responde a un cómo enseñar dado por otros. Caso contrario al papel de la profesora que

incluye el enfoque comunicativo, que se convierte en sujeto empírico, al haber tenido que pensar en actividades que le fueran propias a su aula, y al haber tenido que reflexionar sobre qué habría que hacer según la situación para involucrar el componente de la comunicación y la realidad.

- La imitación tiene que ver con la función de locutor de la maestra y la innovación más con la función de sujeto empírico, con el contexto y con los cambios de fondo más que de forma.
- Es interesante el juego de voces que se ve en los cuadernos. Empezando porque el cuaderno que dice ser del niño, no siempre va a ser de él, pues las veces que aparece su voz en ellos varía según la perspectiva con la que trabaje la maestra haciéndose muchas veces nula. Igualmente, las funciones de locutor en algunas de las instrucciones que se dan en los cuadernos a veces parecen dobles, porque por un lado se percibe por la misma tradición de la escuela que la instrucción fue dada por la maestra, y por el otro lado, la forma como se opta a veces para registrarla en el cuaderno empleando la primera persona hace que los niños se traten de ver como locutor, lo que haría más propia y suave la indicación de la maestra. En todo caso no es el niño un locutor original cuando la instrucción se da en primera persona. Es así que pudimos comparar dicha situación con el show que hacen los ventrílocuos, ellos utilizan su voz, y evidentemente se sabe que son ellos quienes hablan, pero a quien hacen ver que habla es al muñeco que manejan con su mano.
- Por otra parte, se hace necesario que los padres de familia puedan comprender también las características del enfoque comunicativo, ya que sobre ellos también pesa lo tradicional y bajo esa misma representación ejercen presión sobre la escuela y sobre los modos como llevan la lectura y la escritura a los niños; ellos son quienes están más cerca de los niños en su proceso de aprendizaje de la escritura. Se requiere un cambio de conciencia en la familia, por lo que es indispensable incluirlos en los procesos escolares, para que ellos comprendan también los cambios.

- Sobre la correspondencia o no de los indicadores, de los lineamientos y de los estándares, más que resistencia al cambio o que no haya apropiación lo que pasa es que no hay conocimiento. Hay una falla en las instituciones, y es que no se están propiciando espacios dentro de la escuela para que las maestras conozcan estos documentos y lleven la reflexión de ellos a su contexto. Es preocupante que se estén desconociendo los parámetros y las orientaciones que se han dado a nivel nacional y que pueden aclarar el horizonte, los objetivos y las prácticas para todos los grados en general. Lo que más reclaman estos documentos es poner al niño en el centro de la actividad escolar, ya que lo que lleva la mayor importancia en el grado primero siguen siendo los contenidos y la enseñanza del código alfabético sin relación con el contexto.
- En cuanto al sistema de calificación se observa que desde afuera, desde lo legal se pueden crear cosas que no son pertinentes dentro del aula y que, por lo mismo, los docentes no las incorporan o las modifican atendiendo a las particularidades del contexto y de su ejercicio pedagógico. En el caso de las convenciones para calificar que son dispuestas desde la ley, no son tenidas en cuenta; esto quiere decir que cada profesora tiene sus criterios y formas para calificar además de la inconformidad frente a los propuestos. Parecería así, ser más conveniente que los criterios de evaluación y de calificación se dieran autónomamente en las aulas en acuerdos entre la maestra y los estudiantes.
- Por otra parte esta tesis está abogando por el trabajo de proyectos y por el reconocimiento de la cotidianidad en el aula. Estos permiten la interdisciplinariedad de las áreas, motivan procesos cognitivos y socio-afectivos en los estudiantes, permite el desarrollo de competencias y hace del aprendizaje de la escritura un proceso que se va tejiendo en el camino. Si bien la maestra que manifestó haber trabajado por proyecto de aula, contó que fue su primer año en que lo hacía así, los cambios aún así fueron muy significativos para ella y para sus estudiantes, aunque no se tuviera una amplia experiencia en el asunto.
- Efectivamente, según las entrevistas a las maestras, en la forma como describen el contexto de aquellos niños que ameritan mayor atención y su respectivo proceso en la

escuela, y además de lo observado en los cuadernos, se reafirma que el entorno familiar influye en la manera de ser del niño en la escuela, en el ritmo que presenten y en el interés que puedan mostrar frente a las actividades que se les proponen.

- Finalmente, con esta tesis no se trató de decir si un enfoque era bueno o malo, sino que se trataron de identificar sus características más relevantes y describirlas. Se trató de mostrar que en el enfoque comunicativo y que aunque bajo esta perspectiva se demore un niño más a aprender a leer y a escribir, se pueden desarrollar otro tipo de conocimientos y competencias que dentro del enfoque perceptivo-motor sería más difícil de abordar como: la comprensión del sistema de escritura desde el mismo uso, el interés por la producción escrita y la lectura, el desarrollo de niveles de lectura más complejos y en sí el desarrollo de la competencia comunicativa en sus diferentes partes.
- Las maestras siempre van a tener la voz en las instrucciones y hacen que los niños se acostumbren a un modelo de cumplimiento para la escuela. Sin embargo cuando los niños saben que hay algo por hacer, que responde a un proyecto y a unos fines reales, ellos muestran interés y hasta llegan a proponer ideas. Pero la percepción en general que se tuvo de todos los cuadernos es que entre menos producciones del niño se encuentren, menos se le puede caracterizar a él. Y cómo lo que se encontró fueron bastantes enunciados de la maestras pues los cuadernos permitieron describir mejor a la maestra que a los mismos niños. En cualquier caso, los cuadernos van a ser más un reflejo de la profesora que del niño.

BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA, Luz Marina. *Aplicación de estrategias innovadoras en el proceso lector y escritor en preescolar y primero de primaria*. Bogotá: IDEP, 2000

ALONSO, Luís Enrique. "Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa", en *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Editado por J.M. Delgado y J. Gutiérrez, p.225-255. Madrid: Síntesis, 1995.

ALVARADO, Maité, *Entre líneas, teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 2006 (2001)

ARFUCH, Leonor. *La entrevista, una invención dialógica*. Buenos Aires. Paidós, 1995

ARROYAVE, Guillermo. *La alfabetización inicial en los sectores populares*. Bogotá: IDEP, 2001

BAILLAQUÉS, Simone. "La formación profesional del maestro" en PAQUAY, Leopold et. al. *La formación del maestro. estrategias y competencias*. México. F.C.E. (2001).

BRASLAVSKY, Berta, *¿Primeras letras o primeras lecturas?*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

_____ "Entorno, escuela, maestro en la alfabetización inicial", en: *Lectura y vida*, núm. 2. 1992

BRUNER, Jerome, *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid: Alianza editorial, 1984.

CASSANY, Daniel et al. *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 2001.

CASTAÑEDA, Alba luz. *Articulación entre preescolar y primaria en la localidad de Engativa*. 2006. En: www.redacademica.edu.co

DEWEY, John (1918). *Las escuelas del mañana*. Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando.

DUCROT, Oswald. “La polifonía en lingüística” en *Polifonía y argumentación* (pp.15-29): Cali: Universidad del Valle, 1988. Capítulo 1.

FERREIRO, Emilia. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores, 1979.

_____, GÓMEZ, Margarita. *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de Lectura y Escritura*. México: Siglo XXI editores: 1982.

GALVÁN, Luz Elena, *Un cuaderno escolar en el mundo de los saberes mexicanos: 1919* , 2007. En: http://www.crefal.edu.mx/descargas/ix_congreso_investigacion_educativa.pdf

GRILLES, J., LLORENS, J., MADALENA, J., MARTÍNES, A. y SOUTO, X. *Los cuadernos de los alumnos: una evaluación del currículo real*. Sevilla: Diada Editora, 1996.

GVIRTZ, Silvina. La escuela, los cuadernos y el zapping: revisando viejos mitos, pensando nuevas propuestas. En: *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos aires: Santillana, 2005 p. 179 – 191

_____. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina 1930-1970*. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

JOLIBERT, Jossete. *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 1991. Tr. De Viviana franco y Alejandra Medina. Título Original: Former des enfants producteurs de textes, Paris, 1988.

KILPATRICK, William. H. et al *El nuevo programa escolar*. Buenos Aires: Losada S.A, 1944.

LERNER, Delia. *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible, lo necesario*. México: Fondo de cultura económica, 2003

LOMAS, Carlos (compilador). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se)*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio. 2006

MEN, *Lineamientos curriculares para la lengua castellana*. Bogotá: Editorial Magisterio, 1998.

_____ *Indicadores de logros. Resolución 2343*. Bogotá: 1996

NEGRET, Juan Carlos, “Programa Letras” 2004. En:
<http://www.herramientasygestion.com/programaletras/>

ONG, Walter, *Oralidad y escritura*. México: Fondo de cultura económica, 1982.

PIAGET, Jean. *Psicología y pedagogía*. Madrid: sarpe. 1983.

POSTIC, Marcel y De Ketele, Jean Marie. “*Observar las situaciones educativas*”. Madrid: Nancea, 1992(1988)

RANDI Y CORNO, “Los profesores como innovadores” en *La enseñanza y los profesores III*, Bruce J. Biddle. Paidós, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística general*. Colección Filosofía y Teoría del Lenguaje: Losada 1941

SED, Usme. Localidad 5. Caracterización sector educativo. Preliminar. Bogota: SED. Dirección de cobertura. 2008

SIERRA, Verónica. *La ingenuidad de las letras*. El cuaderno de escritura de Ramón Arteaga. Alcalá: El filandar N° 14, 2003.

TEBEROSKY, Ana, *Aprendiendo a escribir*, Barcelona, De. Horsiri, 1992.

_____, TOLCHINSKY, Liliana. *Más allá de la Alfabetización*, Buenos Aires: Santillana, 1995.

TOLCHINSKY, Liliana. *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos, 1993.

VILLEGAS, Olga del Carmen. *Escuela y lengua escrita*. Bogotá. Cooperativa editorial Magisterio.1996.

VIGOTSKY, L.S. *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito*. Obras escogidas. Tomo III, Madrid: Visor, 1996.

ANEXOS

ENTREVISTAS A MAESTRAS - TRANSCRIPCIONES

◆ FEDERICO GARCIA LORCA 104. JORNADA TARDE

Lugar: Sala de profesores

Fecha: Diciembre 10 de 2008

Hora: 12:00 pm

Descripción general: La profesora es Licenciada en Educación Básica Primaria de la Universidad Antonio Nariño y también es Técnica en Educación Preescolar. Ella dio las clases en el curso 104.

Cuadernos número: 1, 2, 3 y 4. Mayor tendencia la enfoque tradicional

Convenciones:

E: Entrevistadora

M1: Maestra número 1

Desarrollo:

La entrevista inicia con el saludo y la exposición de los motivos: conversar sobre algunos aspectos pedagógicos para complementar la información que se recogió de los cuadernos de los niños.

E: ¿Quién es Hebert Lugo, Dilan Peña y Ginet Ardila?

M1: Hebert vive con la mamá, la tía y la abuela; el niño se cansa mucho, raya, no termina. El tiene algo que no lo deja trabajar bien, pero no sé por qué no trabaja. Cuando yo estoy muy

pegada a él, sí trabaja, pero si no, no. Yo le dije a la mamá a ver si lo podía ayudar, un psicólogo o a ver qué hacemos.

M1: Dilan tiene dificultad en un oído, tiene pegada la oreja, casi no escucha, es muy pilo, él sí tiene apoyo en la casa, al papá, a la mamá y a la tía.

M1: Ginet Ardila habla mucho en clase, los papás están muy pendientes de todo. Tiene problemas con la comida; se ha sugerido también llevarla al psicólogo

E: ¿Por qué no se observan planas en el cuaderno? ¿Hay un cuaderno ferrocarril?

M1: Porque no es útil ponerle estas actividades al niño, que los aburre muchísimo, entonces se les trata de dar la oportunidad de que ellos manejen la escritura, y a nivel de textos generales y con eso ya se evita utilizar tanto la plana. Se supone que eso ya está mandado a recoger.

E: ¿Qué razones hacen que se enseñen letras?

M1: Por la misma capacidad del niño

E: ¿De dónde sale un cierto orden para abordar las letras?

M1: Yo opino que sí hay un orden, no sé si será el adecuado, pero desde cuando yo estudie para preescolar, yo soy técnica en preescolar y Licenciada en Educación Básica. Entonces nos decían que están la m, la p, la s y la n que se deben emplear en preescolar, porque son las letras, como las letras afectivas, algo así. Pues por mamá, por papá... Luego en primero ya se siguen la b, la f, luego las que tienen un poco de dificultad como la q, la k, y luego las sílabas compuestas.

E: ¿Qué características pueden cambiar en los cuadernos y cuáles no?

M1: Lo que puedo decir es que la planas ya no, y que ojalá no se vea tan marcado el silabeo, no más clase de silabeo, enseñarles la escritura, que ellos puedan entender para qué sirve el sonido de cada letra, si les sirve para lo que quieren decir. Sí, es tratar de que ellos puedan inferir esa regla sonora.

E: ¿Qué pasaría si no hubiera cuaderno?

M1: Se agilizaría mucho la memoria. Los abuelos usaban la pizarra y empleaban solo la memoria, pero entonces impediríamos procesos como la escritura. Y sin embargo así, antes había muchas personas muy inteligentes (cuenta el caso del papá, por lo que antes se usaba mucho la memoria). Son habilidades que cambian con el tiempo porque ahora los niños desde pequeños son hábiles con la Internet.

E: ¿En qué momento los niños pueden realizar un escrito?

M1: Yo creo que a partir de las cuatro primeras letras, y empiezan a escribir cositas. Que ellos escriban mi mamá o te amo, eso ya tiene un significado.

E: ¿Los dibujos podrían ser escritos?

M1: Hum, no, aunque de igual manera son representaciones y tienen un significado también.

E: ¿Qué opinión se tiene sobre los métodos?

M1: Pues yo creo que uno debe utilizar un poquito de cada uno, no irse a un solo método y porque creo que cada uno le aporta a la práctica pedagógica.

E: ¿Qué opinión hay respecto a las planas y al aprestamiento?

M1: El aprestamiento es importante; de figuras, de letras, para lograr el manejo del renglón, y en primero debe seguir esto afianzándose.

E: ¿Qué función tienen los textos en el grado primero y qué tipos de texto podrían llevarse al aula?

M1: Yo les llevo cuentos, fábulas, trabalenguas, adivinanzas. Con los cuentos hacemos dramatizaciones, sacamos enseñanzas y hacemos lectura compartida.

E: ¿Hay otro tipo de registros escritos externos al cuaderno?

M3: Algunas guías de refuerzo,

E: ¿Qué opinión tiene respecto a los lineamientos curriculares

M1: Yo los he escuchado , pero no, no sé. (se le explica que son...)

E: ¿Qué tipo de actividades se espera que los padres puedan realizar con los niños?

M1: Que dialoguen con los niños, que les revisen las tareas

E: ¿Cómo se puede manejar la heterogeneidad de los niños y sus diferencias para aprender?

Los que son pilosos se manejan en general y los casos particulares deben atenderse individual. Aunque el número tan grande de niños lo dificulta.

☛ “COLEGIO GRAN YOMASA I.E.D. ”

Lugar: Oficina de orientación del colegio

Fecha: Diciembre 4 de 2008

Hora: 12:00 pm

Descripción general: La profesora es Licenciada en Básica Primaria, con énfasis en artes. Ella da las clases de español en los grados preescolar, primero y segundo atendiendo a la propuesta de articulación por ciclos de la Secretaría de Educación.

Cuadernos número: 5 y 6 que conservan tendencia del enfoque tradicional

Convenciones:

E: Entrevistadora

M2: Maestra número 2

Desarrollo:

La entrevista inicia con el saludo y la exposición de los motivos: conversar sobre algunos aspectos pedagógicos para complementar la información que se recogió de los cuadernos de los niños.

E: ¿Quién es Alejandra Romero?

M2: Ella tiene 7 años; vive con sus padres; estuvo el año pasado en el colegio; la mamá ha estado muy pendiente de todos y hay cumplimiento por parte de la familia en todas las responsabilidades.

E: ¿Quién es Juan Sebastián?

M2: Es un niño que se distrae fácilmente. Posiblemente se encuentra solo en las tardes... no tiene el acompañamiento que debiera tener.

M2: Se esperaría que al niño le hicieran dictados, trabajo con cuentos, un acompañamiento diario pues el primer grado es fundamental dentro del proceso de escolarización. El grado primero es el curso “base” para tomar el “proceso” y se hace muy importante lo que el niño pueda hacer en el colegio

M2: Al niño se le ha hecho valoración médica y tiene epilepsia y se observa también dificultad cognitiva.

E: ¿Cómo se observa el trabajo de escritura en los niños?

M2: Es muy gratificante cómo los niños de preescolar al terminar toman dictado y escriben con solo vocales como lo ha sugerido el método Negret. Yo no utilizo la cartilla Nacho.

M2: Sin embargo los papás muestran una ansiedad porque los niños aprendan rápido a leer y a escribir. Los papás comparan el colegio privado y el público, en el privado es más rápido.

M2: Yo creo que en el grado primero se da la adquisición del código escrito y ya en segundo podrían producir texto y afianzar.

E: ¿Por qué no se observan planas en el cuaderno? y ¿Hay un cuaderno ferrocarril?

M2: No se hacen planas porque en ellas no hay nada del niño. Y el cuaderno ferrocarril se pidió fue por las otras profesoras. No es de utilidad.

E: ¿Puede existir cierto orden para conocer las vocales?

M2: No. Ellas se dan por los intereses de los niños, como por ejemplo por la letra por la que inicia el nombre. No tengo énfasis en la margen, me interesa mucho es que realicen bien los dictados.

E: ¿Qué es *Palabreando*?

M2: Es el nombre que se le da al área de español para los cursos del primer ciclo; lo mismo sucede con matemáticas, que se llama "Rompecocos", para Educación Física: "Saltando, girando", y así para las otras áreas.

E: ¿Si no existieran los cuadernos qué ocurriría?

M2: Tú te diste cuenta que nosotros no tenemos muchos registros en el cuaderno, como otros colegios en los que terminan dos cuadernos,

E: ¿Qué otro tipo de registros externos al cuaderno hay?

M2: Nosotros trabajamos fotocopias, guías, guías que yo las hago de acuerdo al tema, o de acuerdo a las cartillas del método Negret. Son 6 cartillas. Que esas son las que trabajo acá.

E: ¿Qué opinión se tienen respecto a las tareas que se dejan para la casa?

M2: A mí me parecen muy importantes; no tanta la cantidad sino la calidad. En los dictados, vamos en la parte de tal letra, pero que en la casa le hagan sí de verdad, ese acompañamiento, que eso sí sea de verdad, porque eso también es como dejarle una responsabilidad a los papás, de que aquí en el colegio estamos haciendo pero en la casa también les corresponde ayudarle a los niños. Aquí uno casi no puede hacer con cuarenta; en cambio uno allá con uno puede hacer más... para mí las tareas sí son importantes

E: ¿En qué momento los niños pueden realizar un escrito?

M2: Desde chiquitos, desde preescolar, solamente como puede ser con las grafías; o sea con los garabatos. Sí, con los dibujos va uno y pregunta ¿qué está haciendo el niño? ahí ya con eso ellos están construyendo con objetos lo que ellos piensan al explicar los dibujos.

E: Se observa que hay dos fotocopias del programa Letras de Juan Carlos Negret. ¿Cómo es y qué se puede destacar de este programa?

M2: Este programa, hasta este año, fue como que yo lo retomé, esa propuesta. Uno toma como de muchos lados. Este método es bueno porque viene para cada nivel; entonces la primera cartilla digamos: vienen todas las letras para los chiquitines que vienen para preescolar con dibujos. Los pone, por ejemplo, a diferenciar qué es una letra respecto de un dibujo. Entonces yo tomo un poquito de aquí, un poquito de más adelante.

E: ¿Tú sigues estas cartillas?

M2: Este año sí, que estamos trabajando primer ciclo, las leo y me parece que sí que sí dan muy buen resultado... no tanto de que si en preescolar ya tengan que tener la eme, la ene, la ese y la pe. No, si el objetivo fue que escribieran con vocales, a eso se llegó. Las cartillas tienen mucha relación con los dibujos.

E: ¿Qué opinión se tiene sobre los métodos?

M2: Bueno, es que eso depende, depende también porque, yo antes trabajaba con el método silábico, y a pesar que yo desde que entré nunca fui de las planas porque es que yo a las planas no... yo soy licenciada en primaria, con énfasis en artística. También eso lo aprendí en la universidad además que eso, las planas no tienen nada, poner a un niño que escriba mamá cincuenta mil veces o el número uno: ¿Qué está haciendo el niño ahí? El niño no piensa nada, si es para manejar el renglón, yo puedo emplear una cantidad de estrategias. Entonces tal vez yo no las pongo porque tal vez a mí nunca me gustaron las planas. A mí eso me traumatizaba; yo me acuerdo que duraba con el cuaderno lleno de planas; me acuerdo que yo lloraba. Antes sí utilizaba el método global, uno metía de todo, le metía método silábico, uno metía como, como de todo; uno iba tomando, mirando, a ver de qué hay... Este año que trabajé con el método Negret, a pesar de estarlo trabajando, retomé lo de la cartilla Nacho que yo, porque yo aprendí a leer con eso porque como los papás son... a veces son tan... y además que los mismos papás de los niños, los compran, los compran y los compran, son muy accequibles. Y pues si no tienen más pues, bueno, hágale. Pues hagámosle que algo es algo, si no, más tenaz. Pero sí, el método Negret para los niños de primero es muy bueno. Con eso uno no queda loco, que si el silábico o el global.

E: Se observa una tarea sobre la lectura de un cuento leído. Al respecto ¿qué función tienen los textos en el grado primero y que tipos de texto podrían llevarse al aula?

M2: Yo manejo un libro que le da a uno cómo hacer que a los niños tengan el hábito de la lectura; ahí le dan a uno las pautas de los textos a elegir. Si tú te diste cuenta en mi salón hay un mueble de madera al lado del tablero; en este mueble hay, ahí hay solo cuentos, entonces, a mí, por ejemplo, me gusta trabajar con los niños la colección de *Buenas Noches*; acá hay muchos libros de esos. Me gusta porque las imágenes son grandes, el texto es corto y son historias muy agradables. Nosotros empezamos a trabajar, cada uno coge un cuento, abrimos el baúl. Lo tiene por una semana hacemos actividades como calcar la portada, hablamos del personaje, de lo que más me gustó o retomamos otro cuento, vamos a hablar sobre él, qué título le podemos poner a ese cuento de acuerdo a la imagen... Como te puedes dar cuenta estas cosas no pueden quedar en el cuaderno.

E: ¿Cómo podrían ser los objetivos para el grado primero?

M2: Que ya reconozcan, que ya trabajen, o sea que ya reconozcan las letras, que su nombre lo reconozcan, que puedan hacer producciones pequeñitas de texto, que la comprensión de lectura se de también.

E: ¿Qué opinión hay respecto a los lineamientos curriculares?

M2: Son como los estándares que hay que tener en cuenta.

E: Son unas publicaciones del MEN, que se hicieron hace 10 años para lenguaje, matemáticas, sociales y ciencias y para preescolar.

M2: Hum, no, no los conozco.

E: ¿Cómo se puede manejar la heterogeneidad de los niños y sus diferencias para aprender?

M2: Es una dificultad grande para el docente el tener niños con dificultades y más si en la casa no hay acompañamiento. Sí, estas dificultades vienen del hogar. Hay dificultad también con el número de niños, en preescolar hay 30 y en primero 35.

● “COLEGIO LOS TEJARES I.E.D.”

Lugar: Salón de clases

Fecha: Diciembre 10 de 2008

Hora: 10:00 am

Descripción general: La profesora estudió en la Normal. Ella dicta todas las áreas en uno de los grados primero. Manifestó que llevaba bastantes años como profesora de primario, pero no especificó cuántos.

Cuadernos número: 7, 8, 9, 10 y 11 Enfoque tradicional –Tendencia al enfoque comunicativo

Convenciones:

E: Entrevistadora

M3: Maestra número 3

Desarrollo:

La entrevista inicia con el saludo y la exposición de los motivos: conversar sobre algunos aspectos pedagógicos para complementar la información que se recogió de los cuadernos de los niños.

E: ¿Qué es Escritores en acción?

M3: El trabajo por proyectos viene por lo del Primer Ciclo que viene de la Secretaría de Educación. Entonces para cada grado exigen un proyecto. Cada grado escoge un tema. El de grado primero es el de “Escritores en Acción”, cada uno debía escoger uno por grado. Los grados segundo escogieron, por ejemplo, lo del huevito, cuidar el huevito y todo el proceso hasta el nacimiento del pollito, el bautizo, el nombre al pollito, a la nueva vida, pero en general no se llevó todo a cabo aquí. Porque acá donde van a incubar los pollitos. Trajeron el huevito, lo decoraron, hicieron su casita, con toda la delicadeza porque era un huevo que representaba la vida.

M3: Bueno, preescolar lo hizo con base a los cuentos, tuvieron como base el cuento de los tres cerditos. Entonces relacionaban todo, todo lo que decía, pero relacionándolo a más cuentos. Nosotros con lo de escritores en acción tuvimos en cuenta la base del español, entonces era por decir, al aprendizaje de la lecto-escritura y también era como en base a cuentos, actividades en las que el niño leía e interpretaba lo que leyó, los personajes, muchas cosas de la comprensión de la lectura, luego con base a esto los niños inventaban otros o escribían otro.

E: ¿Qué pasaba con los que no manejaban o no manejan el código alfabético con estas actividades?

M3: Hum. Definitivamente con ellos no pudimos hacer mucho, difícil porque pues uno avanzaba y tocaba en la casa pues con los papás que les ayudaran en el dictado, se les prestaba un cuadernito, se les ponía a transcribir.

E: ¿Quién es Andrés Felipe Rozo?, ¿quién es Miguel Stiven Rodríguez?

M3: Andrés Felipe vive con la mamá y con el papá, la mamá no trabaja y el apoyo es poco y nada. Ella tiene la mentalidad de que en preescolar no se hace nada y que en primero por tanto tampoco se hace nada. Entonces el niño está apenas es conociendo ciertas letras y me dijo que ya estaba bien. Yo creo que es de esas personas que como que no... que para qué le exigía si ahí iba bien. Si le borro el tablero el niño no se va a perder. El niño es muy distraído. El dura con el lápiz en la boca y se la pasa por ahí mirando y en la clase hace muy poco. El conoce las letras mas no las sabe pronunciar. No sabe los sonidos.

M3: Miguel Stiven, tampoco recibe apoyo de la mamá. El vive con la mamá únicamente. Sus padres son separados. Entonces eso lo afectó psicológicamente al niño, tiene sus sentimientos cruzados, viene en un estado, en nada estaba motivado para estudiar, conmigo se me tiró (el año), se hicieron maravillas con ese niño pero no se alcanzó a lograr lo que... mejor dicho logramos hacer lo que no hizo el preescolar, conoce unas poquitas letras, muy pocas las pronuncia, pero nooo, la mamá no le colabora, el niño necesita urgente un psicólogo. Yo le he dicho a la mamá, la mamá no hace nada.

E: ¿Quién es Karen Encizo?

M3: Ella tiene...yo no sé hasta qué grado porque... porque no está identificado como un aprendizaje lento, entonces no, hum, hum, ni por más el problema no es pedagógico. Pero también hasta ultimo momento que se separó papá y mamá eso la afectó y bajó el rendimiento.

M3: Yo he dicho que el problema está en la familia, no en los niños, porque esta niña Karen también terminó haciendo algo pero de tanto molestar yo a la mamá y tocaba entonces era exigirle a la mamá, como ella trabaja aquí, entonces en cualquier momento que uno la ve aquí. La mamá de Miguel, pasa deja el niño en el colegio y se va a trabajar y llega como a las diez u once de la noche porque, que ella trabaja, luego se va a estudiar, entonces el niño se queda con el tío, a veces con la abuelita y el niño mantiene como idealizándose al papá, me cuenta: salí con mi papá, mi papá me ayudó, hice con él las tareas...

E: ¿Quién es Diego Felipe Rodríguez?

M3: ¡Ah no! El tiene mucho apoyo de papá y mamá, inclusive del hermano, que está en bachillerato; entonces él también le colabora y hay exigencia

E: ¿Emely Daniela Muñoz?

M3: Emely tiene mucha colaboración de la mamá, del papá, de ambos

E: ¿Hay un cierto orden para abordar las vocales?

M3: No, yo creo que no. Como se vayan adquiriendo las palabras, además las vocales ya desde preescolar vienen. Uno va colocando la palabra, mira qué vocales tiene, se coloca las consonantes y que ellos vayan completando con las vocales

E: ¿Por qué no se observan planas en el cuaderno?

M3: Porque ya con este nuevo ciclo las planas quedaron abolidas, entonces ya no.

E: ¿A qué texto escolar pertenecen las guías que están pegadas y por qué este libro?

M3: Eso es de varios textos, como tratando de buscar la cosas, como que tenga que ver con lo cognitivo, con lo comunicativo, mejor dicho con las dimensiones, eso.

E: ¿Qué características pueden cambiar en los cuadernos?. ¿Qué pasaría si no hubiese cuadernos?

M3: No pueden cambiar los temas que se deben trabajar. Si no hubiera cuadernos se trabajaría con guías, pero no, de todas formas el cuaderno es indispensable, aunque se llevaba carpeta de guías.

E: ¿Qué opinión se tiene respecto a las tareas que se dejan para la casa?

M3: No hay colaboración ni refuerzo por parte de los padres, padres que no, hay papás que sí. Las tareas son como una forma de responsabilidad en la casa.

E: ¿Qué opinión se tiene sobre los métodos?

M3: Hay una mezcla de métodos, desde el personalizado hasta el tradicional. Tiene uno que apelar a todo y pues como hay chicos que van ahí quedándose; tiene uno que estar con lo personal y con lo tradicional. En lo personalizado me refiero a que toca personal con el chico, mirar cuáles son las dificultades para reforzarle eso, haciéndole así como las actividades especiales para ese chico.

M3: Nosotros trabajamos con la palabra y con la frase, entonces no se tenía por letras, aunque sí se hacía el refuerzo por combinaciones, yo me acuerdo que les daba ejercicios como para el sonido, para las pronunciaciones, yo reforzaba combinaciones separadamente.

E: ¿Hay otro tipo de registros escritos externos al cuaderno de español y al del proyecto?

M3: Los registros escritos son el cuaderno de español, el cuaderno de proyecto, el producto final y guías.

E: A propósito de la letra cursiva...

M3: Es que así para ellos es más fácil formar la palabra, como va entrelazada toda se acaba, es evidente el espacio para continuar con la otra.

E: ¿Cómo podrían ser los objetivos para el grado primero?

M3: Hum. Los mismos, los mismos, yo no sé por qué. Sí, que salgan leyendo y escribiendo. Porque, ya hay unos que salen produciendo texto y lo mínimo es que el niño lea y escriba... aunque como en este ciclo no se pierde el año, se pierde es el ciclo. Toca pasarlo, así sepa leyendo o no, toca pasarlo a grado segundo, porque primero no se pierde, se pierde segundo. Como va por ciclos, se pierde es el ciclo mas no el grado. Con esto nuevo del nuevo ciclo, es otra "alcahuetería" más de los de Secretaría de Educación, porque estos muchachos sean mediocres, porque no se pierde en primero, hasta segundo se pierde. Los chicos de tercero no pierden sino hasta cuarto para poder pasar al otro ciclo. Se tiene en cuenta si la edad, de 5 a 7 años más o menos, de ocho a nueve años, entonces eso es como un proceso que viven los niños en esas edades, en las cuales se tienen que hacer determinados trabajos. Aprender a leer y a escribir, a producir texto, a números, a clasificar, a, bueno, todas esas cosas.

E: ¿Que opinión hay respecto a los lineamientos curriculares?

M3: Hum. De todas formas esos son como las temáticas que uno no se puede salir de ahí. Uno trabaja por ciclos pero teniendo en cuenta esto mismo. Los lineamientos curriculares hay que tenerlos en cuenta. Y pues tratar de aplicarlos a los niños en una situación donde vivimos, donde vivo. Por ejemplo aquí de acuerdo a... por ejemplo, aquí los niños, ellos son más pilos en matemáticas porque es que ellos trabajan en reciclaje, ya manejan plata, ya manejan todo eso, pero en cuanto a lectura y a escritura no. Porque las matemáticas las están manejando desde la calle. Les queda más fácil.

E: ¿Cómo se puede manejar la heterogeneidad de los niños y sus diferencias para aprender?

M3: A los niños uno no puede darles todo lo que uno quisiera darles, precisamente por eso hay muchos niños, uno así quisiera... uno logra conocer las diferencias de los niños. Yo conozco las condiciones de todos los niños. De todos las conozco, qué problemas son de la casa, que no sé qué, por qué está triste, por qué peleó, que por qué llega tarde, por qué llega triste, entonces hablo con ellos, uno los consiente, entonces empiezan a contarme, que es que, que pasó, empiezan a contar su problema en la casa. Eso hacía yo con ellos. Pero sí, el

problema es que son muchos niños, si uno se queda en ese espacio con uno, los demás quedan fuera. El acercamiento personal con los niños da para otro trabajo que, que se hace y no se observa.

M3: Uno por ejemplo decía: “Mamá pero es que es más importante atender a los niños que dejarles esto”, pero de todas formas uno no tiene la conciencia tranquila de pasar un niño mediocre. Ya con los que no puede, no puede. Y eso que yo he estado dedicada este año con carreras a ver quién hacía más palabras, quién se sabía el nombre... para recuperación de logros. Ponía primero letras del abecedario, bueno, y quién conoce, uno por uno, quién decía bien: punto bueno y quien decía mal: punto malo. Luego con palabras, dictado de palabras, cuántos puntos buenos y así no la pasábamos en ese cuento y ya cuando estaban muy animados ¡pum! al teléfono... (la profesora cuenta entonces que su madre falleció...)

M3: Sin embargo yo traté de retomar, a cada uno, lectura con cada uno, porque a uno le preocupa que un niño de siete años ya esté leyendo bien. Yo hacía con ellos dictados a ver cómo estaban. Pero si tuve niños que ya me leían y sin embargo les dije díganle a papá y mamá, vamos a practicar el leer, vamos a hacer estos dictados para mejorar, a hacer carreras, entonces sí, ellos se encontraban muy motivados. Por ejemplo, cuando ellos preguntaban que con cuál escribo tal cosa... entonces les poníamos señales como mímicas a cada letra. Pero bueno los niños que me quedaron rezagaditos, rezagaditos así fue Miguel, que como no es que tenga mucho apoyo y hasta ahora y lo que se hizo fue preescolar o cero para él. A él yo le compraba cuentos, le dije que se lo regalaba si aprendía a leer, porque le gustaba...y así lo logré motivar. Pero la mamá me decía que ¡Ah profé, es que él no se deja ayudar! Entonces yo volvía y me sentaba con él, le abría el cuento, que es tuyo, pero yo te lo doy hasta que tu aprendas a leer y ahí logré que el niño algo escribiera y además ¡la letra tan bonita que tiene!, es ordenado, para transcribir ya le rinde. Sin embargo terminó mal, mal, me está confundiendo la “m” con la “p”, acá se le ayudó, pero en la casa no le ayudan. Y Andrés es que conoce las letras, las nombra pero no las sabe leer. Y yo le decía a la mamá: entre a la clase para que mire a los niños y para que se de cuenta que Andrés está para primero, él no está para segundo y otro niño hay, que igual para nada le colaboran en la casa. En cambio Karla y María en un momento sin darse uno cuenta fue que despegaron. Siempre con exigencia.

M3: También yo les traía revistas de productos y les decía que fuéramos a comprar al Éxito y así por lo menos aprendieron hasta números de cuatro cifras. Y hum para los que ya cogieron

eso, pues claro, volaban, jueguen a comprar y vamos a comprar. Cada uno supone que tiene 99.000 pesos. Compren lo que quieran, miren a ver qué les alcanza, ¿les faltó o les sobró? Entonces sumaban, restaban, y todo eso les fascinaba.

M3: Ya por eso a final de año fue que hicimos la actividad de que nos vamos a hacer compras de navidad. Sí, en matemáticas avanzan mucho.

M3: Pero sí, en sí me pareció bueno el método global porque fue rápido y este año todo fue totalmente diferente. Si se les decía a los papás que tenían que reforzar era las combinaciones. Yo les colocaba lo de las combinaciones en un texto, en un libro. Ellos sacaban esas palabras y la pronunciábamos y les decía ahora ustedes busquen palabras así con esas características y con esas palabras forman frases, buscan cinco palabras que tengan esta combinación y me forman frases y así.

M3: O con cuentos, lo van a escribir, van a dibujar, le van a cambiar el final y bueno.

● **FEDERICO GARCIA LORCA 101. JORNADA MAÑANA**

Lugar: Salón de clases

Fecha: Diciembre 12 de 2008

Hora: 9:00 am

Descripción general: La profesora es Licenciada en Educación Básica Primaria

Cuadernos número: 12 y 13– Tendencia fuerte al enfoque comunicativo

Convenciones:

E: Entrevistadora

M4: Maestra número 4

Desarrollo:

La entrevista inicia con el saludo y la exposición de los motivos: conversar sobre algunos aspectos pedagógicos para complementar la información que se recogió de los cuadernos de los niños.

E: ¿Quiénes son Valentina Prieto y Elkin Vanegas?

M4: Valentina vive con papá y mamá. Hay una hermana también que la cuida mucho.

M4: Elkin llegó este año nuevo. Lo que sí veo es que la mamá, como que le pega demasiado al niño, Me da la impresión. O sea el niño vive temeroso de la mamá, o sea que cualquier cosita, que, qué miedo, que mi mamá me pega, que mi mamá me va a regañar. Y delante de uno no le importa pegarle. ¡Me dio un mal genio que le hubiera pegado así!. Yo le dije ¡ay, no, no haga eso!. Le dije así. Y parece que no vive con el papá. El viene del colegio Guayasamín. Ella me dice que en el colegio donde estaba antes, que el niño era muy juicioso. Este año tiene una disciplina terrible.

M4: Elkin escribe, el problema es que se come letras por ejemplo, o pega las palabras, pero él escribe, lo que pasa es que es muy desordenado. El no puede estar quieto tampoco en el puesto. Pero no es que tenga problemas cognitivos, es como de disciplina.

E: ¿Qué razones hacen que se enseñen letras?

M4: No es que uno esté de acuerdo, pero es que hay papás que tienen esa tradición, o sea, como por costumbre, porque fue a ellos que se les enseñó así de esa manera, como esa forma como recta, ¿no?. Sí. Porque en la tarde por ejemplo ellos trabajan las combinaciones y eso y yo, ¡hum! y a mí me preguntan ¿y en qué combinaciones va? y yo ¡hum! yo como utilizo es la palabra completa, ¡qué combinaciones ni que nada!. Ellos se preocupan mucho es por eso. ¿Si?

M4: Y es más como tendencia como de cultura, de costumbre, de que se enseñó así en la educación de ellos entonces tiene que ser así.

E: ¿Qué razones hacen que poco se trabaje las planas?

M4: Por todo, lo de actualización de metodologías, de enseñanza, ¿cierto?, igual las metodologías van cambiando. Las enseñanzas son diferentes hoy en día. El tiempo va pasando y hay que exigir más, y que la plana, la plana como que coarta al niño, o sea las planas, lo directamente así como tan tajante, entonces “mi mamá me ama”, pero resulta que ellos ya pueden estar conociendo otra letras, entonces esto limita, esto es muy sesgado. Sí, por ejemplo lo vemos con las cartillas de Nacho, sí, les limita. Y hay niños que la leen pero lo que pasa es que se la han aprendido de memoria también.

E: ¿Cómo describes el proyecto de aula que se lleva y la relación con la escritura?

M4: Bueno. Que sí motiva a los niños mucho. Eso es un aporte. Que o sea en lo que ellos expresan, se ve que tiene muchas posibilidades, cosas de qué hablar con el proyecto. Ellos pueden ser más creativos, expresar más libremente y el sólo hecho de asociar el proyecto a la

vida de ellos. Y ayuda con otros procesos: de socialización, de cuidado, de responsabilidad, de adaptación, con todo esto les ayuda también bastante.

E: ¿Qué características pueden cambiar en los cuadernos y cuales podrían cambiar?.

M4: En cuanto a estructura pues digamos yo diría que, por lo menos el renglón no, que puedan utilizar la margen. Pero bueno, ya ellos luego van aprendiendo que la margen no es tan importante, aunque hay unos que se salen, pero por ejemplo si ayuda como al manejo del espacio. Y las cosas importantes los títulos y otros, yo sí los pongo con rojo. Pues que aparezcan resaltados. ¿No?

E: ¿Qué pasaría si dijéramos que el año entrante no vamos a usar cuadernos?

M4: Sería muy difícil, porque uno ¿cómo lo manejaría?, igual uno necesitaría de un cuaderno, de algo que se trabaje todos los días. Pero si, uno utilizaría las guías, las guías taller.

E: ¿Qué otro uso podrían tener los cuadernos?.

M4: ¿Aparte del trabajo de proyecto? No sé, de pronto... es que eso es muy complicado, puede ser como de una especie de diario de vida, algo así.

E: ¿Que opinión se tiene respecto a las tareas que se dejan para la casa?

M4: Las tareas son un refuerzo de lo visto en clase. Los papás no deben ver las tareas como una obligación, o sea como algo para el maestro, como una obligación, sino que, más que todo eso es una necesidad. El compromiso, ver que la tarea está ahí tiene un valor, así uno no la califique, así uno no la revise. Tiene que ser para bien del estudiante.

E: ¿En qué momento los niños pueden realizar un escrito?

M4: En todo momento, en cualquier momento, en el momento que ellos tengan cualquier experiencia, según su estado de ánimo, una actividad en grupo, unas tareas pedagógicas, yo creo que en cualquier momento. Lo que pasa es que nosotros hemos perdido... Yo por ejemplo me considero muy mala para escribir. Pero yo me acuerdo si yo hubiera tenido un diario. A mi eso me hubiera parecido bonito, porque ahí puedo ser yo. Empezando es bueno porque adquieres el hábito de escribir y porque te enseña a mejorar tu escritura.

E: ¿Y cuándo tú ves que un niño no ha adquirido el código alfabético, consideras que él puede hacer escritos?

M4: Sí. Yo pienso que sí; a su manera y ellos entienden lo que hacen. Por ejemplo uno los pone a escribir y ellos hacen un montón de cosas que uno no sabe qué es lo que están

escribiendo. Si tú le dices y qué decía, ellos le dicen a uno. Igual ellos se hacen entender con garabatos.

E: ¿Qué opinión se tiene sobre los métodos?

M4: Los métodos son efectivos, pues siempre y cuando haya, pues, primero que todo haya como la sensibilización de los estudiantes. ¿Si? En cuanto a ese método, o sea que realmente éste despierte en los niños el interés. Y que los padres también tengan ese acercamiento al método. Y pues yo digo que los métodos son buenos, no hay ningún método que sea malo. Todos los métodos son buenos, lo que pasa es que hay que saberlos orientar, dirigir, saber a qué grupo se le va a... cuál es el grupo con el que uno está trabajando, cuáles son las características del grupo, tanto familiares como del entorno, hasta las mismas condiciones físicas, recursos, todo. La misma estrategia la da el contexto.

E: ¿Qué usos tienen las lecturas que se trabajan con los niños?

M4: No es tanto manejar la información sino como más para aprender de ella, de los contenidos, de analizar de pronto, de comparar con lo real. ¿No? No digamos que argumentar, porque para ellos eso les puede quedar difícilísimo, pero sí puede haber una parte de opinión.

E: ¿Qué ha podido encontrar este año en el proceso de aprendizaje de los niños?

M4: Comparado con otros grupos que yo he tenido. Yo estoy aterrada de que ellos son demasiado lentos, de que ellos no cogen las cosas así como rápido, hay que machacárselas demasiado. A ellos les queda hoy día muy difícil captar una idea. Les queda muy difícil centrar la atención. Yo veo que por ejemplo los niños, que hay que trabajar mucho en la parte de hábitos, porque digamos eso les va a servir para la vida, pues lo hacen por hacer, pero no lo hacen con esa conciencia, de que... bueno (risas). Yo jamás había tenido un grupo tan perezoso. En serio son perezosos. ¿No te parece?. No puedo generalizar, pero la mayoría son perezosos, ellos no quieren sino como estar en la etapa del juego. Ellos como que en este momento no tienen conciencia de que es un año donde hay que aprender a escribir. Claro que también depende de la edad. ¿No? Y como la madurez de los niños. Porque hay niños que son muy maduros a pesar de que tengan una edad más corta.

E: ¿Cómo podrían ser los objetivos para el grado primero?

M4: Pero por decir algo, uno mirando el nivel de cada uno o sea yo adaptaría ese objetivo final a la competencia que él puede desarrollar y sería individual, lo que pueda dar. ¿Si me entiendes?

E: ¿Qué conocimiento tiene sobre los lineamientos curriculares?

M4: Pues, la verdad, la verdad, yo no los conozco (risas) (se le muestran); sí, sólo conozco la carátula. Es que a nosotros nos falta mucho. Yo siento que de verdad el camino es tan largo que a uno le falta mucho. A uno como maestro le toca superarse mucho.

E: ¿Cómo se puede manejar la heterogeneidad de los niños y sus diferencias para aprender?

M4: Es que los ritmos de aprendizaje son muy complicados. Es que yo pensaría que si yo fuera Ministra de Educación, para mí no existiría trabajo por grados; yo me inclinaría de una vez por las competencias de cada uno. Por lo menos, yo lo haría por ejemplo digamos. Bueno. Digamos que lo básico hasta noveno de bachillerato por ejemplo. Pero que existiera el décimo y el once, no. De una vez que... bueno, yo veo que este muchacho tiene capacidades para la música, de una vez brindémosle una orientación hacia la música y de una vez explotémosle eso. Yo no soy, que el cálculo y eso, no, yo de una vez miraría. Para qué a usted, por ejemplo, le sirve religión. Si es que la cuestión de los valores, la moral y todas esas cosas eso van con uno. Es un área que para qué, sí, desde noveno sería bueno, una educación orientada a tratar de hacer esa profundización.