

**LA PERSISTENCIA DE LOS IMAGINARIOS COLECTIVOS
UN ANÁLISIS CRÍTICO DE NUESTRAS FORMAS DE ENSEÑAR A LEER Y
A ESCRIBIR.**

Para transformar los sueños.

**MARÍA LIGIA ECHAVARRÍA HENAO
ASTRID QUINTERO QUINTERO**

**Monografía para optar al título de
Especialistas en didáctica universitaria**

Asesor

BILIAN JIMÉNEZ RENDÓN

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MEDELLÍN.**

2002

**LA PERSISTENCIA DE LOS IMAGINARIOS COLECTIVOS
UN ANÁLISIS CRÍTICO DE NUESTRAS FORMAS DE ENSEÑAR A LEER Y
A ESCRIBIR.**

Para transformar los sueños.

**MARIA LIGIA ECHAVARRÍA HENAO
ASTRID QUINTERO QUINTERO**

**Monografía para optar al título de
Especialista en Docencia Universitaria.**

**Asesor
Bilian Jiménez Rendón**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MEDELLÍN**

Nota de aceptación

CONTENIDO

	Pág
Introducción	
Capítulo uno	10
1. Problema	10
Capítulo dos	13
1. Estado del arte	13
Capítulo tres.	24
1. Marco teórico.	24
1.1. Concepciones.	25
1.1.1 Definición.	26
1.1.2 Características de las mentalidades.	29
1.1.3 Construcción de la memoria colectiva.	30
1.1.4 ¿Cómo proceden y se mantienen las concepciones o mentalidades?.	32
1.2 Concepciones lingüísticas y su relación con la didáctica de la lectura y la escritura	34
1.2.1 Ideal de un lenguaje perfecto.	35
1.2.2 la lectura y la escritura como conjunto de habilidades	45
1.2.2 La lectura y la escritura como acto motor	60
1.2.4 La lectura y la escritura sin función social.	69

1.2.5 Lectura y escritura como procesos de pensamiento y lenguaje	81
1.2.5.1 Modelo Psicolinguístico.	81
1.2.5.2 Modelo Transaccional.	84
1.2.5.3 Modelo del Análisis del discurso.	87
1.2.5.4 Modelo de la comprensión lectora.	88
1.2.5.5 Modelo del funcionalismo social.	91
1.3. Lectura y escritura antes de la escuela	93
1.3.1 Construcción de la lengua escrita	93
1.4. La Didáctica de la lectura y la escritura Para niños y niñas de primero y preescolar Fundamentada en las conceptualizaciones contemporáneas.	114
1.4.1 La Didáctica.	114
1.5. La Didáctica específica de la lectura y la escritura para niños y niñas de Preescolar y primero.	118
1.5.1 Generalidades.	119
1.5.2 Rol de la maestra o maestro en esta didáctica.	124
1.5.3 El aprendizaje de la lectura y la escritura.	126
1.5.4 El aprendizaje de la lectura.	131
1.5.5 Proceso de composición escrita.	137
1.5.6 Proceso lector.	141
1.5.7 Los padres y madres de familia, en el aprendizaje de la lectura y la escritura.	142
1.6. Componentes de una didáctica para Niños y niñas de preescolar y primero.	146
Capítulo cuatro.	163
1. Diseño metodológico.	163
1.1. Modelo general de la investigación	163
1.2. Categorías.	163
1.2.1 Concepto de lectura.	164
1.2.2 Concepto de escritura.	164
1.2.3 Funciones de la lectura y la escritura.	164

1.2.4 Método	164
1.2.5 Evaluación.	164
1.2.4 Medios.	164
1.2.6 Contenidos.	165
1.3 Selección de medios, participantes y escenarios.	166
1.4 Descripción de artefactos.	177
1.4.5 Documento número uno.	177
1.4.6 Documento número dos.	178
1.4.7 Documento número tres.	180
1.4.8 Documento número cuatro.	182
1.4.9 documento número cinco.	183
1.5. Análisis e interpretación de los datos.	184
1.5.1 Entrevistas, encuestas, observación Participante, observación no participante, grupo de discusión y análisis de los artefactos.	184
1.5.1.1 Concepto de lectura.	184
1.5.1.2 Concepto de escritura.	190
1.5.1.3 Funciones de la lectura y la escritura.	195
1.5.1.4 Método.	199
1.5.1. Evaluación .	229
1.5.1.6 Medios.	234
1.5.1.7 Contenidos.	240
1.5.2 Artefactos.	244
1.5.2.1 Talleres.	244
1.5.2.2 Cuaderno de regletas.	249
Capitulo cinco.	260
1. Conclusiones.	260
2. Recomendaciones.	264
Bibliografía.	276
Anexos	283

“No podemos liberarnos de un pasado que con todos sus errores- sigue vivo en conceptos heredados, en las formas de concebir los problemas, en los programas de la enseñanza, en la vida diaria, en el lenguaje y en la institución. No existe ninguna generatio spontanea de los conceptos, sino que están –valga la expresión- determinados por sus antepasados. Lo pasado es muchas veces más peligroso, mejor dicho, sólo es peligroso-cuando nuestros enlaces con él se mantienen inconscientes y desconocidos”¹.

INTRODUCCIÓN

El informe que aquí se presenta es el resultado de una investigación realizada con maestras y maestros en formación de las Licenciaturas en Educación especial, Básica primaria y Preescolar de la Universidad de Antioquía. El trabajo pretende encontrar la relación que existe entre sus concepciones lingüísticas y sus prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura y la escritura con niños y niñas de preescolar y primero de primaria.

Este informe está dividido en cinco capítulos:

El primero presenta la formulación del problema y su descripción.

El segundo expone el estado del arte del problema. En él se muestra el tema abordado desde diferentes disciplinas como: la Sociolingüística, el Psicoanálisis, la antropología, la Etnología y la Psicología social.

¹ FLECK, Ludwink. La génesis y el desarrollo de un hecho científico. Introducción a la teoría de un estilo de pensamiento y del colectivo de pensamiento. España. Alianza Editorial. Pág. 67.

El Tercer capítulo propone un marco teórico dividido en varias temáticas: Inicialmente, se realiza un acercamiento a las concepciones o memorias colectivas para conocer sus características: de dónde provienen, cómo proceden y cómo se mantienen. A continuación se presentan las concepciones lingüísticas (concepciones lingüísticas fundamentadas en lo mítico, en lo religiosos y otras que corresponden a los desarrollos de la Teoría Lingüística.) relacionándolas con las prácticas escolares.

En este capítulo, además, se aborda el proceso de construcción de la lengua escrita y la Didáctica de la lectura y la escritura de preescolar y primero de Básica Primaria. Finaliza este acápite con el esbozo de una propuesta de Didáctica Universitaria.

El cuarto capítulo desarrolla el diseño metodológico. En él se describe la población, objeto de la investigación y se analizan e interpretan los datos.

La población, objeto de esta investigación son las maestras y los maestros en formación practicantes de la Universidad de Antioquia de las Licenciaturas en Preescolar, en Básica Primaria y en Especial que realizan su proyecto en un preescolar.

Además, con el fin de hacer un análisis comparativo, se realizan entrevistas, encuestas y grupos de discusión con otros dos grupos de practicantes de la Universidad de Antioquia, con madres de familia, niños, niñas y adolescentes, de segundo a décimo grado.

El capítulo quinto propone algunas conclusiones y recomendaciones.

Con el resultado de esta investigación se espera abrir un espacio de discusión que permita reconocer el poder de las memorias colectivas y su relación con las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, para pensar estrategias para construir una Didáctica de la lectura y la escritura para preescolar, primero de básica primaria y especial que vincule las memorias lingüísticas y

las nuevas conceptualizaciones y, de esta manera, hacer posible un aprendizaje más efectivo.

CAPITULO I

1. PROBLEMA

La Universidad de Antioquia en sus Licenciaturas en Educación Preescolar, Especial y Primaria ofrece a las maestras y maestros en formación cuatro cursos donde se estudia todo lo relacionado con los procesos de lectura y escritura y su Didáctica. Mediante dichos espacios de conceptualización, se reconocen las concepciones sobre lectura y escritura y se aprende sobre el proceso de construcción de la lengua escrita. No sólo se leen y se discuten los textos, sino que además se realizan microprácticas donde pueden aplicar la teoría, demostrando su dominio.

Con todo, muchos de los estudiantes de educación de la Universidad, al momento de realizar su práctica profesional enseñan a leer y a escribir de la misma manera como les enseñaron a ellas y a ellos, es decir, siguen utilizando una didáctica basada en los métodos tradicionales para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura; lo cual niega las propuestas estudiadas en la Universidad de Antioquia. Esto se hace más evidente en los grados de preescolar y primero de básica primaria.

Esta monografía centra su interés en las concepciones lingüísticas y sus implicaciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.

Dado el problema surgen las siguientes preguntas:

- ❖ ¿Por qué persisten las concepciones lingüísticas?

- ❖ ¿Cómo establecer el puente entre las concepciones lingüísticas y los discursos científicos sobre la Didáctica de la lectura y la escritura para hacer posible un aprendizaje real que genere transformaciones en la práctica?

- ❖ ¿Qué lugar deben ocupar los aspectos formales del código Lingüístico en la formación de la maestra o del maestro de lectura y escritura?.

- ❖ ¿Los enfoques teóricos de la Lingüística que propone la cátedra Universitaria son pertinentes entre sí para fundamentar la comprensión de los procesos de adquisición de las competencias lectoras y escriturales?

De estas preguntas se desprende el problema:

¿Qué relación hay entre las concepciones lingüísticas de las maestras y los maestros en formación de las Licenciaturas de Educación Especial, Educación Primaria y Educación Preescolar de la Universidad de Antioquia y sus prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura y la escritura en preescolar y primero de primaria?

Encontrar la relación, las coincidencias que existen entre las concepciones lingüísticas del maestro, de la maestra y sus posibilidades de actuación en lo que hace referencia a la enseñanza de la lectura y la escritura, abre espacios a

la reflexión sobre la importancia de las concepciones para la proposición de estrategias de formación de profesoras y profesores, lo cual podría generar un cambio en las actuaciones en la "enseñanza" de la lectura y la escritura.

CAPITULO II

1. ESTADO DEL ARTE

El problema: “la relación que existe entre las concepciones lingüísticas y la enseñanza de la lectura y la escritura en el preescolar y en primero de básica primaria”, no se ha investigado en su conjunto; sin embargo, sí existen aproximaciones teóricas: proposiciones en torno a la relación entre concepciones lingüísticas y procesos de lectura; relación entre las concepciones lingüísticas y los afectos en lo social; relaciones entre las concepciones lingüísticas y las prácticas escriturales; y relaciones de dependencia entre las concepciones lingüísticas y las prácticas pedagógicas que se realizan en preescolar y primero de básica primaria; aproximaciones que podrían iluminar o esclarecer la problemática, objeto de estudio.

Inicialmente se revisará el estado del arte de las concepciones o memorias colectivas, para luego hacer referencia a las concepciones lingüísticas, que han sido estudiadas, especialmente, en el marco de la sociolingüística y que se han ocupado del lenguaje en términos del discurso oral, para terminar con los aportes que algunos autores y autoras han dado a estas concepciones en relación con la educación y, específicamente, con la enseñanza de la lectura y la escritura.

Las concepciones han sido estudiadas por la Antropología, la Psicología Social, el Psicoanálisis, la Sociología, la Sociolingüística, la Psicología cognitiva, la cognición social. De estas teorías se han derivado diferentes nombres para designar el fenómeno: Imaginarios colectivos, representaciones sociales, mentalidades, inconscientes colectivos, memorias colectivas, creencias y actitudes e ideologías, pueden contarse entre los más utilizados.

Las concepciones, al ser estudiadas en el marco de las diferentes ciencias o disciplinas, se han analizado en varios componentes, pero, en realidad constituyen entidades compactas, sólo por motivos de estudio se dividen en: lo racional, lo emotivo, lo imaginario, lo inconsciente y lo conductual.

Veamos el primer elemento:

Dentro del estudio de lo racional se encuentra la historia cultural e intelectual, de las ideas y de la filosofía, y en el espacio limitado de la historia social, la exploración de la conciencia. Influenciada inicialmente por la Antropología, que estudia las culturas primitivas (1922), y después por la Psicología que se interesa por la vida mental de los humanos (1928), la noción de mentalidad es recogida por Marc Bloch y Lucien Febvre a principios de este siglo y aplicada a la historia con la intención de aprender aquellas funciones psíquicas que explican muchos comportamientos colectivos allí donde la lógica se rompe.

Lo emotivo es objeto de investigación a partir de 1932 cuando Georges Lefebvre publica la Grande Peur de 1789. Igualmente, Lucien Febvre en los años 50 publica varios trabajos, esbozando las características de una historia de los sentimientos y de la sensibilidad, y motivando temas como el terror, la muerte y el sentimiento de seguridad. Otros estudios bien importantes en lo que a historia de las mentalidades hace referencia son las obras de Jean Delumeau sobre el miedo y la seguridad en la Baja Edad Media y la Edad Moderna.

Un sector de las concepciones o mentalidades colectivas está ocupado por la imaginación, definida como una capacidad mental que interviene en los procesos de conocimiento y que motiva la acción humana de tal forma que su estudio es necesario. El imaginario es según Freud: ***“Conjunto de representaciones mentales -ante todo reproducciones gráficas: imágenes- por medio de las cuales los hombres reconstruyen un mundo***

interior distanciado de la realidad material, que deviene así realidad inventada”²

El estudio de las mentalidades como “imaginario” se concentra últimamente en el estudio de las representaciones sociales, noción utilizada por la Psicología social. Incluso la expresión historia de las mentalidades está siendo sustituida por historia de las representaciones. Este concepto de representación social ensancha el dominio de lo imaginario como simbolismo, conecta las representaciones mentales con las totalidades sociales.

En cuanto a lo inconsciente, es Freud, quien en 1904 descubre la importancia de los procesos mentales que actúan sobre la conducta y escapan a la conciencia.

Esta línea de estudio de las mentalidades ha sido adaptada también para explicar la historia.

"Son muchos los historiadores que en este momento estudian la historia con las categorías del Psicoanálisis. La aplicación de los descubrimientos de Freud a la historia tuvo entre sus primeros seguidores a marxistas como Wilhem Reich y otros. Pierre Vilar sigue esta misma senda en su última obra sobre los nacionalismos para una colección histórica que, dirigida por Jacques Le Goff, se publicará simultáneamente en varios países europeos.

² BARROS. C., Historia de las Mentalidades. Universidad de Santiago. WWW.cbarros.com.2000.

Por otra parte, existe toda una corriente historiográfica norteamericana (que hasta el día de hoy no ha tenido eco en Europa), la psicohistoria, que promueve el estudio de la historia por medio de las categorías psicoanalíticas, alimentando dos revistas: The Psychohistory Review, dentro del ámbito de la asociación nacional de historiadores, y Psychohistory Review. The Journal of Psychohistory, fundada por Lloyd de Mause, y menos preocupada por la aceptación académica de dicha disciplina”³

El actuar alude a la conducta, a la acción que incluye lo que el hombre y la mujer hacen y dicen (el lenguaje

“Cada acto humano viene acompañado del entorno mental que forman sus motivaciones, sus conexiones con otros actos, sus consecuencias; partiendo de las acciones podemos llegar por tanto a su contexto psicológico. Ningún otro componente de la subjetividad humana detenta tan claramente la doble función de la práctica: a la vez objeto y sujeto, fuente y tema de la investigación.”⁴

Es por esto, que la inclusión de los comportamientos colectivos en el estudio de las mentalidades o concepciones, permite un mayor intercambio de la historia con la antropología histórica, que se ocupa de los gestos, los rituales, el juego, las fiestas, la tradición... y con la nueva historia sociocultural y con la tendencia

³ Ibid...

de las ciencias sociales del estudio de las prácticas sociales, culturales y privadas:

“La actividad humana, desde las palabras y los gestos hasta los grandes hechos, colectivos y personales, entra en el campo de interés de la historia amplia de las mentalidades, reformulada como historia subjetiva, por partida doble: constituye el aspecto práctico de la psicología, la conducta, y es, además de ello, una fuente capital para el estudio de la mentalidad en su conjunto”⁴.

Se han realizado estudios de memorias o mentalidades sobre: la creencia en una institución por parte de los habitantes de un país en un momento dado de su historia, las actitudes hacia un acontecimiento de una colectividad definida por un ámbito y un tiempo determinados, o la evolución del imaginario igualitario dentro de una clase social en la larga duración.

En la actualidad es importante el volumen de estudios sobre memorias; los cuales utilizan diferentes enfoques teóricos, con distintos énfasis en los procesos individuales o sociales: En 1992 se distinguen dos líneas de investigación: la primera trata de descubrir los mecanismos básicos de la memoria, la segunda trata de explicar las manifestaciones de la memoria en las experiencias cotidianas de las personas. Buena parte de estos estudios se realizó desde la cognición social.

Pero el estudio de la memoria ha trascendido las consideraciones individuales y se ha centrado en la dimensión social. Desde esta perspectiva los estudios

⁴ ibid

comienzan a ser abundantes: Jodolet, 1992, Paez Basela, 1993, Isarva y Valdosedá, 1999. En general, estas investigaciones se apoyan en la obra de Frederic C. Bartlett y sobre todo de Maurice Halbwachs.

En el mismo sentido, las memorias, concepciones o actitudes y creencias lingüísticas son una temática trabajada desde la Socio lingüística, por algunos autores como Lavob, Humberto López Morales. Ya en 1966 William Bright llama la atención sobre la importancia de las actitudes en los estudios sociolingüísticos. También aparecen en los primeros trabajos de Fishman y, aunque con objetivos diferentes, en Nader -1962 y en Hoenigsgswald -1966. -

El creciente interés por estos estudios ha quedado demostrado en el volumen colectivo editado por Roger Shuy y Ronald Fasold y en los dos números monográficos del International Journal Of the Sociology of language.

La mayoría de los estudios sobre las actitudes y creencias acerca del lenguaje (concepciones lingüísticas) se han hecho en referencia al habla, estudios que han arrojado la relación afectiva con el lenguaje, el dominio, el privilegio hacia una forma de hablar. Sin embargo, no se han encontrado investigaciones que se realicen con maestros específicamente, y que aborden la concepción lingüística para compararla con las prácticas en lectura y escritura en preescolar o en primero de básica primaria.

En educación, Mario Carretero plantea, que no sólo las niñas y los niños poseen una gran cantidad de concepciones espontáneas, sobre muchos fenómenos científicos, las cuales se encuentran firmemente arraigadas y sirven para interpretar la experiencia que los rodea, muchas veces de manera incorrecta e inadecuada; sino que también las adultas y los adultos participan de tales representaciones. Además manifiesta que estas ideas son resistentes y persistentes. Asegura el autor que la razón de esto radica precisamente en

que los cursos y materiales escolares se ofrecen al margen de las ideas previas de los alumnos, de sus concepciones; de esta manera el conocimiento científico no se relaciona con la experiencia previa y no encuentra donde anclarse.

Explica que estas ideas, memorias o conocimientos previos son fácilmente predecibles, pues existen muy pocas diferencias individuales y se han encontrado resultados muy parecidos en países diferentes.

Del mismo modo, Rafael Porlán ha hecho referencia a las concepciones de los maestros y su relación con la enseñanza: si un maestro cree que el conocimiento es una verdad acabada, que no hay nada que construir, lo más seguro es que en el aula de clase actúe de tal manera, que lleve un conocimiento acabado, y que lo diga como la verdad absoluta sin permitir que el otro construya.

Por su parte, Hallyday hace referencia a los problemas que se presentan en el cambio de paradigma; el autor en un fragmento de su trabajo expone:

“Los problemas surgen de nuestras actitudes culturales hacia el lenguaje, consideramos el lenguaje demasiado solemnemente y, sin embargo, no con la seriedad suficiente. Si nosotros pudiéramos aprender a ser mucho más serios respecto del lenguaje y, al mismo tiempo mucho menos solemnes por cuanto toca a él, entonces podríamos estar más dispuestos a reconocer los buenos resultados lingüísticos cuando los vemos, de ese modo, hacer más para obtenerlos cuando de otro modo dejarían de producirse”.⁵

⁵ hALLYDAY. Citado por CARRETERO, Mario. Constructivismo y Educación. Barcelona. Edelvines.1993.Pág. 74

Del mismo modo, Smith hace referencia a otra arraigada concepción, esta vez sobre la lectura: La creencia de que leer significa descodificar donde los símbolos escritos traducen al habla:

“Es tan vieja como el alfabeto y se deriva de la creencia de que el lenguaje escrito no es otra cosa que la palabra escrita, la lectura es considerada como tratamiento algorítmico de información que comienza con un input visual de caracteres alfabéticos y se termina con una emisión de fonemas”.⁶

En 1996, Dubois plantea que el impacto de las nuevas concepciones de la lectura suscitadas por los cambios científicos de la Física Moderna, modelo organicista, no han logrado producir cambios significativos en las prácticas pedagógicas; pues son mucho más difíciles de cambiar y de aceptar, porque pesan con mayor fuerza los valores, las tradiciones y los hábitos. Argumenta la autora que las razones habría que buscarlas precisamente en las tradiciones que se ven amenazadas.

Afirma que los enfoques de la lectura que responden al modelo Organicista plantean cambios profundos, cambios que tienen que ver con la actitud frente a la lectura como proceso; frente al niño como partícipe activo; mas no ofrecen nuevos procedimientos para enseñar a leer. Los cambios científicos tienen que ver con el aceptar que la lectura es un proceso indivisible y como tal muy difícil de enseñar y que el lector es el creador de sentido del texto; eso es algo que no puede hacerse sin chocar abruptamente con la concepción, la memoria, la

⁶ SMITH, Frank. La decodificación, el gran engaño. Citado por JAIMES, Gladys. El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de lectura y escritura. Bogotá. 1999. Pág. 136

tradición de que la escuela debe enseñar a leer y a escribir y de que el niño no aprende si no se le enseña.

Las nuevas conceptualizaciones de la lectura conllevan cambios trascendentales en la didáctica, pues el concepto de enseñar debe ser entendido de otra manera, como dice Dubois "mostrar algo". Esto implica mostrarle a las niñas y los niños la forma en que las adultas y los adultos utilizan la lectura del mismo modo que se les muestra cómo se usa el lenguaje oral, pero como explica Dubois: ***“Lamentablemente la idea que hay de enseñar imponiendo, está tan arraigada en nuestra sociedad, que el sólo hecho de cuestionarla se vislumbra como una amenaza al sistema educativo y a la profesión docente en particular”***.⁷

A propósito de otras concepciones lingüísticas, referidas al discurso escrito, Cassany en 1999 propone el término representación social: ***“conjunto de creencias, actitudes y opiniones que comparten los miembros de una determinada comunidad sobre las actividades de la escritura”***⁸. El autor demuestra en su estudio en seis tópicos cómo esas memorias colectivas o representaciones sociales no siempre corresponden al uso real de lo escrito. Estas representaciones sociales son: La escritura como tecnología decadente en el mundo moderno, la escritura como práctica humanista mistificada, lo escrito como producto estático y concluso, la escritura como actividad individual y privada, la sobrevaloración de la ortografía y lo escrito como texto completo.

Gladys Jaimes en 1999 realiza un proyecto de investigación que trata de demostrar la relación que existe entre los modelos pedagógicos, las concepciones Epistemológicas y las concepciones lingüísticas para explicar

⁷ DUBOIS, María Eugenia. El proceso de Lectura. Grupo Editores. Argentina. 1987. Pág. 27

⁸ CASSANY, Daniel. Funciones y representaciones de lo escrito. Algunas consideraciones sobre didáctica de la composición. Emilio J. García, Juan Montoya y otros. 1996. Pág. 20

que hay una falta de conciencia en esta relación y por tanto los maestros y maestras le siguen dando mucha importancia al método de enseñanza.

Después de este recorrido se puede vislumbrar que si bien existen investigaciones sobre las concepciones, y que algunas son específicamente lingüísticas no hay un trabajo sobre la relación de estas concepciones y la práctica de los maestros en el ámbito de la lectura y la escritura en preescolar y primero de básica primaria. Es entonces necesario realizar una investigación que recoja los aportes aquí planteados; pero que los trascienda en el sentido de recoger las informaciones con maestros y maestras, y que se dedique específicamente a estudiar las implicaciones de la ideologías lingüísticas en las prácticas educativas de la iniciación en la lectura y la escritura.

CAPITULO III

1. MARCO TEÓRICO

De acuerdo con nuestro propósito y la problemática planteada, asumimos como marco conceptual, en primera instancia, la definición y la caracterización de las concepciones o memorias colectivas; en segunda lugar, la relación existente entre los Modelos Pedagógicos para la enseñanza de la lectura y la escritura y las memorias colectivas lingüísticas y, finalmente, la Didáctica de la lectura y la escritura para preescolar y primero de básica primaria y para las estudiantes y los estudiantes de la Universidad de Antioquia.

1.1. CONCEPCIONES¹⁶

¹⁶ Desde este texto y unidas a muchos otros autores las concepciones serán sinónimos de memorias colectivas, ideologías, mentalidades colectivas creencias y actitudes, mitos, y OTRO. Nombres que se les ha dado dependiendo de la ciencia o disciplina que explique el concepto. La Antropología, la Psicología social, el Psicoanálisis, la historiografía, Sociología...

Los seres humanos, construimos la realidad social y, al hacerlo, nos cargamos con un conjunto de exigencias, obligaciones, coerciones, imaginarios que se nos imponen y que pasan de generación en generación y entre generaciones dificultando el cambio. Estos imaginarios, pueden o no ser legítimos o pertinentes, pero es casi imposible desligarse de ellos; ya que, dentro de ellas están las herramientas para conectar el pasado, el presente y el futuro en un proceso permanente de ir y venir.

Es precisamente en este ir y venir, en el encuentro y desencuentro entre el pasado, el presente y el futuro, donde estos imaginarios se construyen y se reconstruyen, se resignifican, toman fuerza y se mantienen.

Ellos son transmitidos de generación en generación a través de las prácticas sociales y discursivas. Es así, como pueden mantenerse, crearse o destruirse "criterios de verdad y pertinencia", que justifican lo que se hace y lo que se dice. Sólo a través de las mentalidades colectivas se mantiene la identidad de un pueblo, sólo por medio de ellas se mantiene una determinada sociedad. Éstas garantizan la existencia o la destrucción de una sociedad.

1.1.1 Definición:

Las mentalidades colectivas son las maneras de pensar, sentir, imaginar y actuar de un grupo determinado de sujetos, las cuales se evidencian en las prácticas de cada uno y en las del colectivo; constituyendo un sistema mental. La manera de pensar hace referencia a lo racional, es decir, a la conciencia que expresa un grupo determinado en tiempo y en espacio. El sentir apunta a lo emotivo, aspecto que tiene que ver con el sentir, con lo sensible y con lo pasional. La manera de imaginar, alude al imaginario colectivo que es otra realidad, una realidad psíquica pero tan verdadera, fuerte y creíble como la realidad exterior.

Cada sociedad posee su imaginario, en él reinan las concepciones científicas y culturales del mundo. Y la manera de actuar corresponde a la conducta, a la acción, que incluye lo que los seres humano hacen y dicen:

“Cada acto humano viene acompañado del entorno mental que forman sus motivaciones, sus conexiones con otros actos, sus consecuencias; partiendo de las acciones podemos llegar por tanto a su contexto psicológico”.¹⁷

Las concepciones son actos cognitivos internos, pero también externos y sociales. Estos actos internos permiten mantener y distribuir los recuerdos, elementos necesarios para que determinada sociedad preserve su propia herencia cultural y pueda transmitirla de generación en generación.

Estos recuerdos que emergen de la interacción social cumplen con finalidades particulares que tienen que ver con codificar, almacenar y recuperar la información específica de los sujetos. Es la sociedad la que decide qué se recuerda y qué se olvida. Lo que está bien y lo que está mal.

¹⁷ BARROS, Carlos. Historia de las mentalidades. Universidad de Santiago de Chile.

La mentalidad colectiva posee un carácter normativo porque está dirigida a la identidad social, carácter que plantea dos procesos: lo inhibitorio y lo olvidado. Cuando un evento es traumático se inhibe, posteriormente se olvida y se da paso a una distorsión positiva del pasado para defender sus valores y su imagen (identidad social). Estos procesos suceden tanto en lo intrapersonal como en lo interpersonal.

Por tanto, las memorias son la visión del mundo de cada uno, un universo calcado, fijo y caótico a la vez. Son concepciones o cosmovisiones del mundo, construcciones intelectuales, edificadas sobre la base de una hipótesis que cumplen funciones de:

- ❖ Sacionar el apetito de saber.
- ❖ Aportar un código moral de la realidad frente a los semejantes
- ❖ Ofrecer una ilusión de protección
- ❖ Difundir la convicción más allá del círculo de los padres fundadores para convertirla en el credo de todo el grupo y
- ❖ Perpetuar su energía más allá del período de efervescencia.

Como se puede deducir de lo planteado en párrafos anteriores, las mentalidades son productos del inconsciente, tendencias a huir del desamparo en el que nacen el hombre y la mujer, son lugares donde asirse, llenos de prestigio y afecto, que de alguna manera evitan la soledad de ser y de estar en la tierra. Ellas se ocupan de la observación de ritmos, de lo interpersonal, de situaciones, de grupos y de la interrelación del sujeto con el OTRO. Ese Otro, nombrado por el Psicoanálisis es " el tesoro de los significantes", la sede institucional, social y cultural, el lugar decente donde el sujeto busca inscribirse. El Otro es una realidad que el sujeto construye y hace existir:

“Mentalidad sería uno de los nombres del Otro, una "prisión de larga duración", como diría Braudel, marcos que durante siglos determinan, generación tras generación, las actitudes profundas y las conductas de los individuos, herencia cultural, sistemas de visión del mundo, representaciones religiosas, modelos de comportamiento, virtudes o vicios tolerados, períodos de vida intelectual predominantes, períodos de vida afectiva singularmente desarrollada, que dan a una civilización su tono particular.”¹⁸

1. 1. 2 Características de las mentalidades:

La memoria colectiva es continua, está ligada a la vida del grupo y anclada a la conciencia grupal, nunca excede sus límites - los que son irregulares - , es amplia y diversa, y se sustenta sobre tradiciones.

Las concepciones se hacen fuertes en la medida en que son vívidas: están cargadas de afecto, pasión y sensualidad. Además, se fortalecen porque son novedosas, porque ocurren en momentos de transición y, sobre todo, porque se trata de momentos de conformación de la identidad social adulta.

Aspectos que las caracterizan:

¹⁸ Ibid... Pág. 16

- a) Son fuertes y creíbles como la realidad exterior.
- b) Se constituyen y se resignifican permanentemente.
- c) Deciden qué debe olvidarse, creerse y recordarse.
- d) Son de carácter normativo y defienden la identidad social.
- e) Son marcas indelebles que están ancladas en la conciencia.
- f) No se tematizan, se piensa a partir de ellas y no sobre ellas.
- g) Su legitimidad está en tela de juicio, pueden ser cuestionables.
- h) Son marcas individuales que forman a los sujetos y a las colectividades.
- i) Constituyen el mundo interno del sujeto.
- j) Son complejas y cerradas.
- k) Son de una persistencia tenaz.
- l) Son indivisibles, impregnan lo social y permiten su continuidad.

1.1.3 Construcción de las memorias colectivas.

¿Pero cómo se construye esta mentalidad o imaginario colectivo? Se construye del reconocimiento a través del otro y se traduce en dimensiones simbólicas. Presupone un yo imaginario que se desconoce, que se engaña, que crea imaginarios. El imaginario es un mecanismo inconsciente mediante el cual se toma un rasgo del otro, y el sujeto se transforma mediante ese modelo. Implica placer, displacer, felicidad, desgracia:

“ Así como lo imaginario, lo simbólico también

invade al sujeto, lo simbólico es el lenguaje y los seres humanos somos lenguaje. El sujeto se reduce a un yo lingüístico, opuesto a un otro, nombrado como tú.

Ahora bien, esa constitución del sujeto por el lenguaje que le viene del Otro: civilización, cultura, instituciones, lleva consigo las ideas, los valores, los modos de comportamiento, la percepción, en suma, las mentalidades.

Por eso la "realidad es consensual" surge porque el consenso de la humanidad, de una cierta humanidad, en una cultura precisa, ha creado la mentalidad de que la realidad es esta o aquella, desde la imagen, por eso es imaginario social, pero también es desde lo simbólico, esto es, desde las palabras que constituyen esa realidad. La prueba de realidad es simbólica.

*A esto, habrá que añadirle que la función del juicio se ha instalado en el sujeto, tal como Freud lo describe magistralmente en su breve texto de *La Denegación*, haciendo que el juicio de existencia y de atribución de las cosas del mundo esté no sólo alienado por su imagen sino por su relación fundamental a la tendencia del placer": Esto lo reconozco como existente, aquello no", " a esto le reconozco tal atributo, a aquel no". Será el estilo de razonar, combinado con un "esto lo tragaré, esto lo escupiré".¹⁹*

¹⁹ Ibid...Pag.20

"Lo real no es la realidad puesto que la realidad es imaginaria y simbólica. No obstante, lo imaginario y lo simbólico son creados en función de un recubrimiento de lo real, innombrable, inasimilable. Así, los ritos funerarios, los mitos, los tabúes, las mentalidades, las filosofías, el saber, la ciencia, todas ellas son formas de rodear lo innombrable, un real que es esquivo pero que está en el centro del sujeto, a la vez íntimo y exterior. Ex-timo, lo llama Lacan."²⁰

1.1.4 ¿Cómo proceden y se mantienen las concepciones o mentalidades? :

Retomamos aquí lo planteado por FLECK:

- a) Si una teoría cargada de prestigio impregna al colectivo, ésta es asumida como totalidad, cualquier contradicción será negada.
- b) Lo que no concuerda con el sistema permanece inobservable. Toda teoría pasa por dos épocas: en la primera se observan los hechos que encajan perfectamente en ella y en la segunda comienzan a presentarse complicaciones.
- c) En caso de ser observadas, las contradicciones, se guarda silencio. Si la excepción logra penetrar en la teoría y ésta a su vez implica producir

²⁰ Ibid... Lacan citado por Barros.

cambios sistemáticos, la misma teoría la oculta, la guarda y pasará mucho tiempo para que se tome en cuenta.

d) En caso de ser observada la contradicción se harán ímprobos esfuerzos por explicar las excepciones: La tenacidad con que se explican las observaciones que contradicen una visión, la conocida tarea de conciliación, hace que, a pesar de que no concuerden con la teoría, supervivan juntas sin que nadie manifieste duda alguna.

e) A pesar de las contradicciones, se tiende a ver, a describir sólo la concepción dominante: El grado más activo de la persistencia es la ficción creativa, esto es la realización mágica de las ideas, de interpretar que se ha cumplido con los propios sueños científicos, ilusiones críticas o ficciones más objetivas.

“La escritura no se inventó para comunicarse con los demás hombres sino para conversar con los dioses. Los primeros caligramas chinos, sus autores los escribían a veces en sitios inaccesibles, en el fondo de vasijas de bronce, por ejemplo, donde solo la mirada de los dioses podría descifrarlos.

Desde aquellos textos crípticos, sagrados, prohibidos a los profanos hasta las actuales ediciones de millones de ejemplares que permiten que un libro recién escrito en Japón circule en simultánea por ochenta países con distintas lenguas, algo cambió. Cambió la intención del que escribe y el modo en que las sociedades se apropiaron de lo escrito. Pero, el oficio, el oficio de escribir, sigue siendo una rareza para el mismo que lo ejerce, que duda entre sentirse _todavía _ un elegido de los dioses, el tonto del pueblo, un tonto elegido por los dioses, un “bueno para ninguna otra cosa “ un genio, un infeliz bajo

*amenaza, un artista desbordado, un artesano escrupuloso”.*²¹

1.2. LAS CONCEPCIONES LINGÜÍSTICAS Y SU RELACIÓN CON LA DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Las Concepciones Lingüísticas son todas las ideas, ideologías, pensamientos, construcciones que se refieren al lenguaje, a la comunicación verbal que comprende el habla, la escucha, la lectura y la escritura.

Las concepciones Lingüísticas no necesariamente devienen de las teorías Lingüísticas. Algunas son construidas desde lo cotidiano, desde lo mítico, desde los incipientes desarrollos de la lectura y la escritura, otras son fundamentadas en las Teorías Lingüísticas que se inician con Saussure.

Estas concepciones o memorias Lingüísticas aparecen en un acto fundador y son propuestas por un colectivo; que se encarga de mantenerlas y de expandirlas en ese momento de fundación, para posteriormente mantenerlas por el resto de la vida y pasarlas de generación en generación. Mientras más prestigioso sea el grupo que las inventó, mientras más fuerza haya tenido este invento, más tiempo se mantendrá.

²¹ POMMIER, Gérard. *Nacimiento y renacimiento de la escritura. Nueva visión.* 1996.

1.2.1 El ideal de un lenguaje perfecto.

Lengua, escritura y lectura

Lenguaje perfecto como manera de comunicarse con los dioses.

En la época primitiva el estudio del lenguaje surgió unido a la idea de comunicarse con los dioses. Dado que éste era el vehículo para tal comunicación, se trataba de mantener las formas prestigiosas del lenguaje: en la medida en que se conservaran estas formas había una posibilidad de comunicación y la escritura era el medio para mantenerlas. Al respecto dice Samuel Estrada:

“El afán de Panini, monje budista, por producir su obra, no fue más que el reflejo de su preocupación en el aspecto religioso muy acentuado en las épocas protohistóricas, porque siendo el Sánscrito una lengua sagrada, era necesario pronunciar las palabras rituales sin ningún error ni deformación si se quería que los dioses entendieran el mensaje. La preocupación de Panini fue; principalmente, la de escribir correctamente las formas clásicas ya desgastadas del Sánscrito, para que se pudiera enseñar y aprender bien, porque la gente ya no podía entenderlo con claridad, dado el normal e inevitable cambio que sufren las lenguas naturales con el paso de las generaciones”.²²

Todavía en la Alta Edad Media, la iglesia proponía la lectura de sus libros como una posibilidad de salvación. Por esto incitaba a los católicos a alfabetizarse y

²² ESTRADA, Samuel. Panorama General de la lingüística desde Panini hasta Saussure. Editorial Pacífico. Cali. 1988.

a los que querían ser monjes y/o lectores en la liturgia les era obligatorio, pues sólo así se podría conocer de la obra de Dios.

“A aquellos que aspirasen a llamarse monjes no se les podía permitir que permaneciesen en la ignorancia de las letras”²³

“leyendo libros se aprende a conocer a Dios”²⁴

Y en cuanto a los lectores de la Iglesia san Isidoro decía:

“Quien vaya a ser ascendido a este rango deberá estar versado en la doctrina y los libros, y conocerá a fondo los significados y las palabras, a fin de que en el análisis de las sententiae sepa dónde se encuentran los límites gramaticales: dónde prosigue la lectura, dónde concluye la oración. De este modo, dominará la técnica de la expresión oral (vim pronuntiationis) sin obstáculos, a fin de que todos comprendan con la mente y con el sentimiento (sensus), distinguiendo entre los tipos de expresión, y expresando los sentimientos (affectus) de la sententia: ora a la manera del que expone, ora a la manera del que sufre, ora a la manera del que increpa, ora a la manera del que exhorta, ora adaptándose a los tipos de expresión adecuada.”²⁵

Recordemos que eran los monjes los que desempeñaban el oficio de escribas y que no había diferencia entre ellos y los maestros.

²³ BARROS, Carlos. Historia de las mentalidades. Universidad de Santiago. Página Web.

²⁴ PARKES, Malcolm. De la lectura oral a la lectura silenciosa. Página Web.

²⁵ Ibid...

Hay una relación estrecha iglesia-lectura-escritura. La proliferación de libros religiosos, de historias de santos, los salmos con los que se enseñaba a leer dan cuenta de esa relación estrecha. Sigue entonces conservándose la idea de la escritura como algo sagrado que permite la comunicación con los dioses.

La motivación para leer era poder salvar el alma, por esto, se leen textos religiosos en cantidades: Salmos o salterios, historias de santos, estudios bíblicos que explicaban como debía interpretarse la palabra de Dios para que sirviera al alma. Veamos:

“En los comentarios a las Escrituras aprendemos cómo habría que adquirir y conservar la virtud, y en los relatos de milagros vemos cómo se manifiesta aquello que se ha adquirido y conservado”. Los estudios gramaticales y otros textos estaban subordinados a este propósito, y se utilizaban para perfeccionar el conocimiento de la latinidad. San Isidoro observó que “las enseñanzas de los gramáticos pueden incluso resultar provechosas para nuestra vida, siempre que se sepan usar para buenos fines”.²⁶

Si escribir era transcribir el código oral al escrito, y la lectura era el acto inverso había que evitar los errores en la escritura para que no hubiese equivocación al leer o pronunciar, lo que era lo mismo (leer y pronunciar) como veremos más adelante. Había que escribir bien, colocar perfectamente las grafías que representaban los sonidos para que se pudiera leer adecuadamente, pronunciar correctamente para que así los dioses entendieran el lenguaje.

²⁶ Ibid...

Esta unión entre escritura-lectura-religión y Gramática Normativa, que se materializa en la búsqueda de perfección ha traído consecuencias adversas a nuestra sociedad, al conocimiento y, sobre todo, a esos niños y niñas que van a la escuela y que, como dice Emilia Ferreiro, “aprender a leer y a escribir para ellos y ellas es ya una empresa de alto riesgo”.

Pero veamos las consecuencias de este pensamiento lingüístico protohistórico, de esta memoria colectiva Lingüística que se materializa en la escuela y revisemos la coherencia entre ella y las prácticas pedagógicas: establezcamos relaciones.

La escuela enseña a hablar porque el niño no sabe hacerlo: La escuela no enseña a hablar, sino que esto está dado por la norma, por la cultura dominante y esta medida desconoce o descalifica el lenguaje primario con el que el niño llega a la escuela. Esta falsa ilusión es discriminatoria y sirve para mantener las relaciones de poder, pero no solamente discrimina al niño sino al grupo social al que éste pertenece. El pequeño tiene 3 opciones: dejarse echar por la escuela, allí no caben los de su dialecto; repetir varios primeros dadas las dificultades de acceso a la lengua escrita por el lenguaje que en ella se usa y por los métodos utilizados y, en tercer lugar, aceptar la nueva identidad que le da la escuela: hablar como la clase dominante y en esa medida poder comunicarse con ella, ser como ella, dejar de ser y alejarse de su comunidad, su comunidad no sabe hablar.

“... Aprender a leer implica descubrir que hablamos mal, si aprender a leer nos obliga a renegar de nuestras propias características articulatorias, si aprender a leer exige realizar tantos esfuerzos de

pronunciación, si aprender a leer es en suma, algo tan externo a nuestro lenguaje cotidiano ”.²⁷

En estudios sociolingüísticos se ha comprobado que la variedad dialectal es imposible de negar y que de ninguna manera debería fomentar la discriminación. Estos han demostrado la relación entre los prejuicios sociales y el lenguaje, idea de una manera de hablar prestigiosa que va ligada al poder.

La búsqueda de lo perfecto lleva a decidir cómo deben hacerse los trazos, la direccionalidad en que deben realizarse. Los libros de caligrafía y los cuadernos de doble línea son la prueba fehaciente de esta concepción, de esta idea de la búsqueda de la perfección, y de la repetición como forma de lograrla e impedir el error; lo que interesa es la caligrafía que represente los sonidos del habla para que se puedan conservar y pronunciar muy bien. El buen escribir está lejos de significar coherencia, cohesión, economía en el lenguaje, variabilidad.

Ejemplos de la búsqueda de perfección en las grafías los encontramos en Mabel Condemarin en 1997:

"Letras una a una".

“Ayude a los niños a aprender las letras una a una con el fin de que aprenda bien la forma y el modo de ejecución de cada una, cuidando de proporcionar un modelo simple, sin elementos que la compliquen. Los pasos para enseñar cada letra pueden seguir la siguiente secuencia, ejemplificadas en el aprendizaje de la “l”.

²⁷ SALGADO, Hugo. Como enseñamos a leer y a escribir. Propuestas, reflexiones y fundamentos. Editorial

Retomar la guirnalda ya introducida en las actividades de preescritura. Hacerla en el aire siguiendo el ritmo de una canción, sobre el pizarrón, sobre una hoja grande y, por último, dibujarla sobre una hoja pequeña. A partir de la misma guirnalda, descubrir junto con los niños su similitud con las letras.

Presentar el modelo de la ele y reproducirlo en el aire, siguiendo un ritmo.

Destacar el punto de partida de la letra ele, la dirección del recorrido y la curva final. Verbalizar los movimientos diciendo por ejemplo: comienzo abajo a la izquierda, subo, doy la vuelta, bajo con una línea recta, y hago una colita, etc. Controlar que el trazo se haga de una sola vez, con soltura, sin tensión y tomando correctamente el lápiz.

Presentar renglones que destaquen las líneas de base y las tres zonas de escritura, media, inferior y superior. Mostrar que la letra ele sólo ocupa media zona superior. Sobre la base del modelo, pedirle al niño que lo repase; enseguida que lo complete a partir de una línea de puntos; y que finalmente reproduzca la letra, señalándole solo el punto de partida" ²⁸

“El buen escribir” para conservar los trazos requiere de una mano bien desarrollada que permita hacerlos. Igualmente, de un oído y de un ojo bien desarrollado.

²⁸ CONDEMARIN, Mabel y otras. Taller de lenguaje. Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito. Dolmen

¿El uso extendido de las planas no será también una práctica que busca evitar el error?. La profesora siempre coloca la muestra de lo que desea que se repita, le decide los espacios, le muestra como usar el cuaderno, el renglón, en que espacio escribir y en cual no. ¿Será que la copia tan criticada en la escuela no es otra cosa que el reflejo de esta concepción de un lenguaje perfecto?. Hay que evitar el error entonces hay que copiar de muestra de alguno, del que sabe hacerlo y repetirlo hasta que quede perfecto, porque no nos podemos equivocar.

Lo anterior puede ser explicado por las memorias o concepciones lingüísticas ya que una de sus funciones fundamentales es: difundir la convicción más allá del círculo de los padres fundadores para convertirla en el **credo** de todo el grupo; pero además perpetuar su energía más allá del período de efervescencia.

Los cuadernos limpios y hermosos de preescolar y primero, las muestras que las maestras y maestros colocan para que sean perfectas y evitar así el error son también manifestación de esta concepción. El uso tardío del cuaderno(sólo desde mitad de año en preescolar) ¿no será la idea de que primero tiene que aprender a hacer las grafías perfectamente?, ¿dominar la mano para poder que la forma quede bien?, ¿que pueda separar donde se debe? "Escribir" trazar los sonidos del habla a la perfección desde el comienzo, no equivocarse, es la concepción de una escritura como un código alterno al oral que lo fotografía. Son estas otras relaciones, vínculos entre las concepciones Lingüísticas y el ejercicio Pedagógico.

La escuela realiza prácticas como dictados, revisión de los cuadernos, y repetición de grafías a través de las planas, pero además hace un énfasis en el desarrollo de la motricidad fina, de la percepción auditiva y visual.

En cuanto a los dictados, Emilia Ferreiro intentando conocer la función de éstos realiza una investigación en México con maestras de primero de primaria de escuelas públicas y analiza 245 dictados en instituciones diferentes.

Como sabemos, el dictado es una práctica privilegiada en la escuela en los grados primero de básica primaria y en preescolar y al igual que todo lo que tiene que ver con la enseñanza de la lectura y la escritura inicial se ha mantenido. Si se visita un aula de clase de primero de primaria es muy posible, casi seguro que la maestra esté haciendo un dictado a sus estudiantes. Generalmente se dictan las mismas palabras.

La conclusión a la que llega la autora es que la función del dictado no es otra que evitar los errores en los niños y en las niñas, ya que, en esos dictados la maestra da una serie de explicaciones de cómo deben hacerse, hasta el punto en que el niño termina sin producir nada por sí sólo, puesto que ella dicta: las palabras, las letras, enfatiza los sonidos, y los espacios que deben hacerse. Dice la autora: ***“La frecuencia y persistencia de las instrucciones ortográficas nos lleva a la siguiente suposición: de lo que es el error, de impedir que quede registrado en el cuaderno trata es de impedir escolar”***²⁹

En párrafos posteriores, continúa la autora:

“No se dicta para evaluar lo aprendido: si ese fuera el objetivo, no se justificarían las instrucciones cuya finalidad evidente es evitar que aparezcan errores en la página”... “ Y como ya vimos, esas instrucciones que tienden a prevenir el error, lejos de disminuir a lo largo del año escolar, aumentan (probablemente porque también aumentan las dificultades ortográficas y, con ellas, la probabilidad de cometer errores”...)³⁰

²⁹ FERREIRO, Emilia. Alfabetización. Teoría y práctica. Siglo veintiuno. México. 1998. Pág. 149.

³⁰ Ibid... 156.

Otra consecuencia para la escuela, que deviene de esta concepción del ideal de un lenguaje perfecto, es que, dado que ella es la encargada de resguardar la lengua entonces, “su deber ser”: es enseñar a escribir y por tanto, a leer. Paradójicamente, Estos dos saberes no se enseñan. Ya Ferreiro demostró que los niños y las niñas cuando llegan a la escuela ya leen y escriben, con otros sistemas de escritura, así como lo hizo la humanidad y sus errores van a corresponder más bien a momentos de un proceso evolutivo que evidencian es que los niños y las niñas piensan y el lenguaje es un asunto del pensamiento. Los trazos-escritura que realizan, y que hay que eludir, según la escuela, para evitar el error, son marcas de ese pensamiento.

Esta memoria tan arraigada y vívida de que el lenguaje debe ser perfecto ha sido la causante de la deformación de la escritura y la lectura, marca su nacimiento, su historia y permanece como todas las memorias, persistentemente.

“Cabe ahora señalar algunas ideas sobre la enseñanza o aprendizaje de la lectura y su relación con la educación. Empecemos afirmando que los distintos métodos de enseñanza contienen distintas opciones de vida y de cultura; las metodologías sobre o alrededor de la lectura corresponden a diversas concepciones de la escuela, sobre el Estado, o sobre la vida misma. Cuando se opta por uno u otro método, lo que en el fondo hacemos es avalar un “orden de cosas”, una “generalogía”, una “moral” y un “proyecto de hombre”. Los métodos son como la evidencia de una decisión anterior; son como la parte explícita del pensamiento. Aunque parezca exagerado, cuando se enseña- o se aprende- a leer y a escribir, lo que estamos haciendo es permitir o cercenar el acceso del niño a un territorio humanizado. Es desarrollar ciertas “zonas” de nuestra cognición, ciertas estructuras de pensamiento. Mejor: Si alguien nos enseña a leer – o

con ese alguien aprendemos-, lo que hace es abrirnos o cerrarnos la relación con la cultura." ³¹

1.2.2 Considerar la lectura como un conjunto de habilidades:

Un acercamiento a esta concepción lingüística nos lleva a los desarrollos iniciales de la Lingüística con el fin de encontrar las razones de tal idea; lo que nos permitirá poner en evidencia las relaciones entre ella y las prácticas Pedagógicas que sustenta, además de explorar sus consecuencias y sus falacias.

En la época Antigua los Fenicios crearon el alfabeto (los alfabetos) y en el siglo IV antes de Cristo, los Griegos le asignaron un sonido a cada una de las letras del alfabeto. El alfabeto Griego representaba los sonidos del habla y tenía como característica una exacta correspondencia fonema-grafema. Leer era un acto que se dividía en 4 cuatro momentos dadas las características del texto y el concepto de lectura que se infería de esa práctica.

Veamos:

"La lectio era el proceso por el cual el lector tenía que descifrar el texto (discretio) identificando sus elementos -letras, sílabas, palabras y oraciones- para poder leerlo en voz alta (pronuntiatio) de acuerdo con la acentuación que exigía el sentido."³³

³¹VASQUEZ RODRIGUEZ, Fernando. Lectura y abducción, escritura y reconocimiento. Los procesos de la lectura. En: Colección Mesa Redonda. Magisterio. Santafé de Bogotá. 1994. Págs. 144, 145.

³³ PARKES, Malcolm. De la lectura oral a la lectura silenciosa. Página Web.

Más aún, si recordamos que era una escritura continua sin signos de puntuación y que el lector tenía que preparar para leer a otros. Debía oralizar el texto, entonces, era necesario reconocer las grafías, la separación de las palabras, la puntuación - Admiración, interrogación-. Sumado a esto, el texto era un manuscrito que podía estar escrito con un tipo de letra –cursiva, llena de adornos- que el lector – orador, casi no entendía.

“ La emendatio -un proceso que surge como consecuencia de la transcripción de manuscritos-. Requería que el lector (o su maestro) corrigiera el texto sobre la copia, por lo que a veces sentía la tentación de «mejorarlo»³⁴

"La enarratio consistía en identificar (o comentar) las características del vocabulario, la forma retórica y literaria, y, sobre todo, en interpretar el contenido del texto".³⁵

La interpretación viene después, la comprensión está en segundo lugar, olvidando que es esta la razón de ser, la médula de la lectura.

"El iudicium era el proceso consistente en valorar las cualidades estéticas o las virtudes morales o filosóficas del texto".³⁶

³⁴ Ibid...

³⁵ Ibid...

³⁶ Ibid....

De esta práctica se podría derivar la concepción de que leer es decodificar y que la lectura es divisible en sus partes componentes, esto podría explicar el Modelo de Destrezas, el cual fundamenta las prácticas pasadas y presentes que se han desarrollado en la enseñanza de la lectura y la escritura. El imaginario lingüístico que subyace a este modelo es: *la lectura como la sumatoria de un conjunto de habilidades.*

Este se interesa por los problemas del aprendizaje de la lectura y no por el proceso. Describe las etapas por las que debe atravesar el niño, y propone las destrezas que tiene que adquirir en cada una de ellas, para llegar al dominio de ese proceso. La concepción que se puede leer en este modelo es que *la lectura puede ser desmenuzada en sus elementos componentes y estos ordenados según su grado aparente de dificultad.*

Esquema clásico del Modelo de Destrezas:

Primer nivel: Reconocimiento de palabras.

Segundo nivel: Comprensión que a su vez se divide en: literal, inferencial y crítica.

Tercer nivel: Reacción o respuesta emocional.

Cuarto nivel: Asimilación o evaluación.

Este modelo recoge los momentos para la lectura enunciados en párrafos anteriores. En primero de básica primaria y aún en preescolar la escuela hace énfasis en la Lectio, en la decodificación, en el reconocimiento de cada grafía, de los sonidos, de las sílabas, de las palabras, para en, segundo grado, continuar con el tercer momento: Vocabulario y comprensión y después de la comprensión viene la posición personal del lector, la valoración estética del texto.

Estos cuatro momentos que eran pertinentes, dadas las concepciones del momento que correspondían a un incipiente saber sobre la lectura, son las partes en que el modelo tradicional de la enseñanza de la lectura las ha

dividido. (Con excepción de la segunda, la emendatio pues lo que se lee ya no son rollos manuscritos lo que leemos).

Los métodos con los que aprendimos a leer y a escribir y que se mantienen persistentemente devienen de este modelo y se nutren de esta concepción lingüística: la lectura como conjunto de habilidades. Desde siempre se han usado métodos para enseñar a leer y a escribir. Estos métodos como dice Vásquez obedecen a “decisiones anteriores”, y en nuestro caso, obedecen a decisiones lingüísticas anteriores en el tiempo y en el espacio, a desarrollos incipientes de los estudios de la lingüística, a decisiones de la Gramática Normativa.

Según Halicarnaso, en la Antigua Grecia se enseñó inicialmente el alfabeto, y cuando se fonetizó la escritura se enseñaron los sonidos; es decir, que de acuerdo con los avances de la gramática se iban introduciendo en la enseñanza las habilidades que debían desarrollar los aprendices: Ya se reconoce el alfabeto.

En la alta edad Media, aprender a leer podía ser leer las letras mayúsculas o podía ser el dominio de la lectura. Primero se aprendía a escribir y luego a leer. En la escuela, los nombres de las letras se aprendían en orden alfabético y los medios que se utilizaban para tal aprendizaje, eran figurillas de marfil u otros objetos parecidos en donde el maestro, previamente, escribía la letra en una tabla de madera y los niños seguían el surco.

Después de aprender a escribir, se aprendía a leer: Los ejercicios iniciales de lectura tenían base en el conocimiento de las letras, de la sílaba y finalmente de palabras completas. Después de todo esto, se continuaba con una lectura muy lenta durante largo tiempo, hasta que se llegaba a una lectura rápida, sin incurrir en errores.

Estos métodos desde la teoría se han reunido en dos grandes grupos: los métodos de marcha analítica que inician con la enseñanza de las vocales,

pasando por la sílaba, para formar palabras y terminando con la oración; y los de marcha sintética que inician con la oración declarativa breve para terminar en el análisis de la letra.

Entre los métodos de marcha analítica tenemos:

Método alfabético: Consiste en la enseñanza de los nombres de las letras en el orden en que se presentan en el alfabeto. Se acompaña la enseñanza de la lectura con la escritura de las letras en el tablero, en el cuaderno o se enseña a través de alguna lámina donde aparece el dibujo correspondiente a la inicial de la letra enseñada.

Un niño que aprenda con este método, al leer lo hará de la siguiente manera:

h	i	g	o
Hache	i	ge	o

La intención es que se identifique fácilmente la letra a través de distintas imágenes que evocan su nombre y no que construya sentido.

Método fónico: Se inicia con el aprendizaje del sonido de las vocales y posteriormente se introduce el sonido de las consonantes. El método se acompaña del dibujo y de la repetición de los sonidos entre las consonantes y las vocales, además, de actividades de discriminación visual como recortado, trazado, punzado, para luego formar palabras y terminar construyendo frases simples en tiempo presente.

Un niño que aprenda con el método fónico al "leer" lo hará así:

P	e	l	o	t	a
/p/	/e/	/l/	/o/	/t/	/a/

Método silábico: Parte también de la enseñanza inicial del sonido de las vocales para luego unirlo con las consonantes en las posibles sílabas. Esta estrategia permite proponer lectura y escritura de palabras y/o oraciones que contengan esta sílaba. Las sílabas se presentan en un orden preestablecido, -ma, pa, sa-. Luego de cada unión vocal –consonante se finaliza invitando a

formar palabras y oraciones que contengan las sílabas estudiadas. A medida que se presentan otras sílabas se irá ampliando el repertorio y se sumará a las formadas anteriormente.

Son actividades regulares para este método jugar con los sonidos representados en las sílabas, repetirlas no sólo desde lo oral sino también, desde lo escrito. Del mismo modo, el dibujo acompaña este método y es muy frecuente la utilización de rimas.

Si a un niño se le enseña a leer con este método lo hará así:

c a b e z a

Ca, be, za.

Son actividades regulares para este método jugar con los sonidos representados en las sílabas, repetirlas no sólo desde lo oral sino también, desde lo escrito. Del mismo modo, el dibujo acompaña este método y es muy frecuente la utilización de rimas.

Si a un niño se le enseña a leer con este método lo hará así:

c a b e z a

Ca, be, za.

Método Onomatopéyico: Este método consiste en acompañar el sonido de las letras con sonidos del entorno, de la naturaleza, así para representar el sonido de la letra G los niños harán la onomatopeya del rugido de un león, para el fonema /R/ el sonido de un carro o una motocicleta. Se acompaña este método del dibujo y la utilización de canciones.

Los métodos de marcha sintética ya no se quedan en el sonido ni en la sílaba, por lo menos, su intención está en una unidad que brinde significado, “la palabra o un conjunto de palabras” que forman una oración. Veamos:

EL Método Global consiste en copiar una oración en el tablero; ésta es leída por el maestro y repetida por las niñas y los niños hasta la memorización, luego el maestro preguntará por la ubicación de determinada palabra dentro de la oración para evaluar su aprendizaje. Una variación del método, consiste en la enseñanza de un texto breve hasta lograr la memorización, finalmente se hace que se memorice y posteriormente se evalúa para ver si se recuerda o no.

El trabajo de dictado, copia, repetición y memorización es una constante que aparece en todos estos métodos y es el garante de que el niño o la niña puedan aprender las letras.

Pareciera que estos métodos son realmente diferentes pero, y en esto nos unimos a Ferreiro: ***“...por diferentes que parezcan estas metodologías tienen mucho en común, lo más importante es la decisión del orden de presentación de las unidades elegidas.”***³² Ellos están sustentados bajo las mismas concepciones sobre la lengua escrita y el rol de la escuela; lo que mantiene la creencia de que la lengua escrita se enseña y que es la escuela la encargada de tal labor.

Veamos algunas consecuencias derivadas de estos métodos: Al intentar establecer la relación entre el nombre de la letra, su valor sonoro y su significado, las niñas y los niños se quedarán en un deletreo carente de sentido.

³² FERREIRO, Emilia. El proyecto principal y la alfabetización de niños. Un análisis cualitativo. En: Iniciación del Proceso de Aprendizaje. Compiladora Gloria Yepes. Tecnológico de Antioquia. Pág.- 74

Conocer el nombre de las letras no garantiza que podrá leer, lo más probable es que ese saber lo impida al no haber siempre una equivalencia entre el nombre y el sonido de esa letra. El niño tiende a confundirse: Por ejemplo la G: “je” su nombre encierra el sonido al que la letra representa; pero, ¿para gato cómo quedaría?. En cambio con otras letras, sus nombre no contienen el sonido al cual representan, por ejemplo la h, su nombre “ache”, la x su nombre /ekis/. Estas no articulan el grupo consonántico al que representan. Ejemplo: Sexto: /seksto/, examen: /egsamen/. Aspectos que crean confusión para las niñas y niños a la hora de leer y escribir y que mantiene la idea de que leer sólo es unir letras.

Como el nombre de las letras no representa su sonido se le ocasiona al niño un gran problema, pues aparecen grafías con doble valor:

Ejemplo:

G: /g/ ó /j/

C: /s/ ó /z/ ó /k/

R: /r/ ó /rr/

Otra dificultad de los métodos es el concepto de letra que se tiene. Si se llama letra a cada uno de los grafismos que utiliza el niño entonces las que son dos letras como por ejemplo la ch ocasionan que el niño las denomine por separado, que complique aún más el proceso; entonces el niño leerá : /ce/, /áche/.

Al trabajar con grafías que poseen su equivalente sonoro, en el caso de las vocales, las actividades que se planean están ausentes de escritura. Ejemplo: para reconocer la o y la a, el maestro hace énfasis en la sonorización de estas dos.

/Oooooooooooooo... réja/

/Oréj...aaaaaaaaa/

Una actividad totalmente descontextualizada sin valor para el niño; que lo lleva simplemente a un acto mecánico de reconocimiento auditivo.

El otro problema que presentan estos métodos es el de la pronunciación; pues no todos los fonemas se articulan aisladamente, sin incorporar vocales. Para /l/ /m/ /j/ su articulación es posible sin las vocales, pero para la /b/, /t/, /p/, su articulación aislada es bastante dificultosa y confusa para el niño.

Las diferencias dialectales son otra dificultad de estos métodos. Con el fonema /ll/ donde se produce el yeísmo se dirá /yábe/; en las regiones donde la i y la y representan un mismo fonema se leerá /iáve/. Al ignorar las variedades dialectales no sólo se ignora al niño sino a toda su comunidad.

Todas las actividades que se imponen al niño y a la niña desde estos métodos, con la idea de lograr el aprendizaje de la lectura, les llevan a reconocer en ella y en la escritura actividades motoras que constituyen un trabajo de descifrado y de codificación carente de valor y sentido.

Todos los métodos, ya sean de marcha analítica o sintética, lo que requieren y pretenden es que el niño y la niña decodifiquen, que reconozcan cada una de las grafías, cada una de las sílabas, las palabras... y este énfasis es una manifestación de la Gramática Normativa en primero de básica primaria y en preescolar.

El aprestamiento, el desarrollo motriz y perceptivo que está dado en preescolar y que con menos énfasis también se realiza en primero de básica primaria, deviene de la creencia de que leer es decodificar, dado que el reconocimiento de las grafías, de cada signo, de las sílabas requiere de un ojo y un oído bien desarrollados, y de una mano experta en realizar trazos precisos.

¿Por qué la teoría lingüística no logra permear las concepciones lingüísticas y por tanto, las prácticas que subyacen a éstas?

Una razón podría ser el prestigio de esas concepciones lingüísticas, dada la importancia del acto fundador y su vehemente repetición logrando tatuarse de tal manera que se convierten en una instancia no crítica. Como decimos, en

otros acápites, no se piensan esas concepciones, sino desde ellas. Somos las concepciones. A la luz de la teoría de Saussure algunas de estas concepciones pierden toda validez; sin embargo, paradójicamente, ellas trascienden esta teoría lingüística.

Otra razón que podría explicar esta persistencia de las concepciones lingüísticas es el método estructural con el que se gestó la Lingüística: al apoyar su teoría en un estudio estructural sistemático de la lengua, descomponiéndola en niveles de análisis, en unidades y rasgos distintivos, utilizando este marco positivista para fundamentarse, y al darle a través suyo un carácter científico, Saussure logra que los estudios sobre la lengua se constituyan en una ciencia, en una teoría científica. Entonces la Lingüística, se convierte en paradigma para las demás Ciencias Sociales, puesto que es la primera que estudia estos fenómenos utilizando el método científico.

Es así como la disciplina lingüística que primero se desarrolla es la Fonología, teoría que explica el nivel del sonido, como lo elemental; de aquí se derivan dos ideas: la lengua (y quizás sus manifestaciones; lectura, escritura, habla y escucha) se explica (y quizás se enseña) describiendo sus componentes; y el primer nivel del análisis corresponde con el sonido. Ambas creencias tuvieron gran influencia en los métodos que se vienen discutiendo

Las mentalidades colectivas, al apropiarse de los planteamientos de Saussure lo que hacen es desconocer lo nuevo, ellas deciden como dice Freud, qué debe escupirse y qué debe creerse, olvidan que hay contradicciones entre sus creencias y la teoría lingüística y recogen lo que siempre habían pensado; lo que se parecía por el nombre o por el contenido a ellas; para así hacerse todavía más fuertes.

De esta manera las viejas tradiciones, adquirieron más y más prestigio, se quedaron con la ilusión de pensar que se podía enseñar de a poco,

segmentado, que era lo que hacían antes sólo que ahora ya poseen fundamentación científica.

Podemos decir, entonces, que de la teoría Lingüística lo que llega a la escuela es el prestigio, que permite una realización mágica de las ideas: interpretar que se ha cumplido con los propios sueños científicos, ilusiones críticas o ficciones más objetivas.

Analicemos en compañía de Smith, Carbonell, Goodman Y Josette Jolibert las consecuencias de otorgarle a las letras y a las palabras un exceso de atención:

En primer lugar, al decodificar, el niño pierde la globalidad del texto, su atención se centra en un sólo punto, lo que genera, como dice Smith, la mirada encapsulada, fenómeno en el que sólo se llega a ver, en una sola ojeada, unas pocas letras en lugar de frases enteras. Al sobrecargar el campo perceptual se disminuye la posibilidad de atender a lo que realmente se debe atender, al sentido. El niño no estará preocupado por comprender, lo que estará es intentando descifrar cada elemento constitutivo de ese mar de letras, de ese infinito de signos. La decodificación no conduce a la comprensión. Es necesario reconocer, plantea el autor, que el ojo sólo es el canal de entrada, y que es el cerebro el encargado de procesar la información, valiéndose de los esquemas que posee para poder significar el objeto, en este caso, la lectura.

Dice Smith: ***“Entre mayor información no visual se posea, menor información visual necesita el lector”***, pero como el niño está decodificando su trabajo se limitará a ello... ¿qué pasara entonces con lo almacenado? El caos, No podrá almacenar nada por la sencilla razón de que nada se ha construido.

Y agrega:

“La lectura se verá obviamente afectada de constantes interrupciones, si pretendemos alimentar, continuamente la memoria, con retazos aislados y

***desconexos de información como pueden ser las
letras o palabras por separado*** ³⁷

Carbonell, Goodman Y Josette Jolibert frente al concepto de leer: niegan la necesidad de la decodificación como paso previo a la lectura:

“ El adulto, lector avezado lee, incluso prescindiendo de las palabras. Lo escrito en el texto hace la función de un velo que tenemos que apartar para llegar al significado...”³⁸ La clave de la eficacia en la lectura es minimizar la cantidad de información gráfica que no es necesaria para llegar al significado³⁹

“Leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito. Directamente quiere decir, sin pasar por intermediarios: - ni de la decodificación (ni letras, ni sílabas, ni palabras), - ni de la oralización (ni siquiera de grupo de respiración por grupo de respiración)”.⁴⁰

Esta obsesión por la decodificación en la escuela es una concepción heredada de la protohistoria, de la primera Gramática Normativa. La escuela entonces, enseña a decodificar, sabiendo que esto fue necesario sólo, cuando la escritura era un acto casi mágico, que algunos hacían, por lo tanto decodificar era absolutamente necesario dados los incipientes desarrollos lingüísticos. Pero con el descubrimiento de la imprenta, nuestra escritura deja de ser continua ya se entienden perfectamente las grafías, los puntos de corte y por lo tanto el uso de la decodificación queda obsoleto.

³⁷ SMITH, Frank. Las raíces de la Lectura. 1997. Pág- 55

³⁸ CARBONELL, María. Qué es leer y otras precisiones. En: Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura. Buenos Aires. Año 10 Nro. 3. 1989. Pág. 18.

³⁹ GOODMAN, kenneth. El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo: En: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México. 1982. Pág. 22.

⁴⁰ JOLIBERT, Josette. Como formar niños lectores de textos. Editorial Hachette. Santiago de Chile. 1991. Pág. 26.

El lector y el escritor heredaron de la antigüedad un *corpus* de conocimientos gramaticales que servían más para facilitar el proceso de leer que para despertar el interés en el propio lenguaje. Estos conocimientos gramáticos hicieron que el acercamiento al lenguaje fuera muy rígido, normativo. Pero igualmente, una razón bíblica, mantuvo esta rigidez dada la creencia de que había que aceptar varios sistemas lingüísticos como una consecuencia inevitable de la Torre de Babel.

“Las gramáticas tradicionales consideraban la palabra como un fenómeno lingüístico aislado, utilizando criterios morfológicos para establecer un conjunto de clases de palabras llamadas «partes de la oración». Estas gramáticas presentaban y analizaban los paradigmas de formas asociadas («declinaciones y conjugaciones») y las relaciones sintácticas superficiales entre las palabras en la construcción de oraciones («concordancia»). Eran de gran ayuda para el lector, ya que le facilitaba el análisis del texto y la identificación de los elementos de la lengua latina, ya que le proporciona una gran cantidad de información morfológica. Esta ayuda fue valiosísima en los primeros años de este período, cuando los manuscritos se copiaban todavía en escritura continua (scriptio continua.)

Si en la Antigüedad este saber gramático hacía parte sólo de la élite, sólo algunos, muy pocos lo conocían; a finales de la edad media los maestros y los escritores religiosos se encargaron de aplicar todo este saber gramatical a la interpretación de la Escrituras, razón por la cual la literatura y la

educación religiosa estuvieron íntimamente ligadas a todos los niveles⁶⁴

Es entonces la gramática normativa, unida a lo religioso, a lo mítico y a los desarrollos incipientes de la teoría lingüística, lo que se mantiene y pervive de generación en generación. Las concepciones lingüísticas revisadas hasta aquí obedecen a estos referentes.

1.2.3 La lectura y la escritura como acto motor, como oralización.

Con el fin de establecer la relación entre las concepciones lingüísticas, la lectura y la escritura como actos motores, pronunciación y trazos, y las prácticas educativas en preescolar y primero de básica primaria; en lo que a la enseñanza de la lectura y la escritura hace referencia, se hará un recorrido por la historia de estos dos procesos, indagando el nacimiento, las razones y la validez de esa concepción en el presente.

En la Antigüedad, la lectura silenciosa no indicaba una técnica más avanzada respecto a una experta lectura en voz alta. Parece que se trataba de una elección en la cual influían factores o condiciones especiales que tenían que ver con la necesidad de comunicación del momento. Se cree que la lectura silenciosa sólo era practicada por sujetos que iban siguiendo la lectura que alguien hacía en voz alta. Existían varias formas de leer pero todas ellas tenían en común la oralización. Veamos:

Lectura Individual e íntima: era una lectura doméstica, realizada en voz alta, por un lector, esclavo o liberto, para las familias romanas adineradas.

Lectura en privado: En ésta, el lector oralizaba un texto con el fin de recrear a los invitados que asistían a alguna fiesta.

⁶⁴ Ibid...

Ensayos de lectura: lectura que hacían los escritores a unos pocos amigos íntimos.

Lecturas expresivas: concernían a un cierto tipo de literatura, la que estaba dominada por la retórica y sus artificios, a la que podían acceder sólo los lectores y los autores más cultos que conocieran los instrumentos de la retórica.

Lectura en voz baja: Lectura que dependía de la situación o del tipo de texto.

Leer un libro consistía en leer un rollo de papiro, actividad que constituía todo un ritual dado el tamaño de éste: el lector cogía el rollo con la mano derecha y lo iba desenrollando con la izquierda, mano que sostenía el texto que ya había sido leído. Cuando se terminaba de oralizar, este quedaba envuelto en la mano izquierda. El lector estaba siempre en el centro, al frente del grupo. Leer entonces, era como interpretar una partitura que exigía de una serie de gestos, movimientos, posturas y entonación.

La historia muestra una forma de lectura de rollos interrumpida, las razones de esta interrupción no son sólo para explicar algo, para hacer comentarios sobre el texto, sino también, para dejar libre una mano y gestualizar. La lectura indisolublemente pegada a la voz, al movimiento y al gesto.

Pruebas de esto se pueden encontrar en la historia de la terapia del ritmo: Esta clase de terapia propone la lectura como un ejercicio físico muy importante que reporta grandes beneficios a la salud: Aquí la lectura debe estar acompañada con movimientos más o menos acentuados de la cabeza, el tórax y los brazos.

"La lectura en voz alta, se practicaba durante la lectio monástica para que el lector ejercitase la memoria auditiva y muscular de las palabras como base para la meditación. "75

⁷⁵ Ibid.

Esta expresividad no era solo de la lectura, sino también de la escritura literaria. Esta exigía la práctica y el estilo de la oralidad, porque su destino era la lectura en voz alta. Como se ve, en la historia de la lectura y de la escritura no hay prácticamente fronteras entre el libro y la palabra, o por lo menos, no con claridad.

Así, el escritor-orador susurraba mientras escribía, o leía su texto para ensayarlo con sus amigos. Esto, por cuanto su escrito estaba destinado al oído. “Se deberá componer siempre del mismo modo en el que se deberá dar voz al escrito”.⁶⁸ La diferencia entre la lectura y la escritura no era la voz, sino la sonoridad que se requería al leer, ésta dependía de las ocasiones y del tipo de texto.

A excepción de los lectores expertos y profesionales, la lectura era una actividad muy lenta y presentaba dificultades por varias razones: En primer lugar, el tipo de escritura, que era librera, caligráfica, script, semicursiva o cursiva y adornada con complicados lazos, lo que hacía que no todos los lectores pudieran leer todo tipo de textos. En segundo lugar, La cadencia sonora que frenaba la velocidad de la vista pero hacía más clara la lectura, porque se articulaba la pronunciación de los tonos. Y en tercer lugar, las características de la escritura continua: no existía separación alguna entre palabras ni entre párrafos, era muy difícil captar el sentido a simple vista, por esto se hacía necesario un ojo muy desarrollado y habituado.

Dado que era necesario captar la sucesión de las palabras, el significado de las frases, el momento de hacer pausas y gestos, y dada la continuidad de la escritura se hacía necesario ayudarse de la oralización; si se quería comprender el texto; pues, el oído mejor que la vista podía captar todo esto después de descifrar la escritura.

⁶⁸ Ibid.....Quintiliana citado por Parker.

Los signos de puntuación servían para la estructuración retórica del texto y no para la interpretación lógica. Su tarea era señalar pausas de respiración y de ritmo para la lectura en voz alta; por ello se utilizaban sistemáticamente o tenían un valor invariable.

Con la escritura continua se le ofrecía al lector un texto neutro, él era el que marcaba las divisiones y pausas por iniciativa propia, de acuerdo con la dificultad del escrito y de acuerdo con su nivel de comprensión textual.

Dadas estas características de la escritura del texto y a falta de presentación editorial, un buen lector necesitaba conocimientos y ejercicios, preparar adecuadamente el escrito a través de intervenciones correctas para subdividir las palabras, señalar las pausas e indicar afirmaciones, interrogaciones o estructuras métricas.

Todas estas razones nos llevan a concluir: de esa práctica deviene la idea de una lectura y una escritura como actos motores que requieren del uso del ojo, del oído, de la mano y de la voz. Esto era necesario dados los incipientes desarrollos de esos dos procesos y las necesidades de la época. Sin embargo, al cambiar el saber sobre ellos, al avanzar en su construcción, se ha demostrado la invalidez de esa concepción lingüística y por tanto, de las prácticas pedagógicas que subyacen a ella.

Se hace necesario resaltar que la lectura en voz alta, fue muy importante para la institución eclesiástica desde los comienzos de la humanidad y a pesar de la aparición de la lectura silenciosa, ésta se mantiene en la liturgia.

Según San Isidoro, los que trabajaran como lectores en la iglesia deberían poseer las siguientes características:

"Quien vaya a ser ascendido a este rango deberá estar versado en la doctrina y los libros, y conocerá a

fondo los significados y las palabras, a fin de que en el análisis de las sententiae sepa dónde se encuentran los límites gramaticales: dónde prosigue la lectura, dónde concluye la oración. De este modo dominará la técnica de la expresión oral (vim pronuntiationis) sin obstáculos, a fin de que todos comprendan con la mente y con el sentimiento (sensus), distinguiendo entre los tipos de expresión, y expresando los sentimientos (affectus) de la sententia: ora a la manera del que expone, ora a la manera del que sufre, ora a la manera del que increpa, ora a la manera del que exhorta, ora adaptándose a los tipos de expresión adecuada.⁷⁴

Pero no sólo se leía en voz alta en la Iglesia, esta lectura de oído pervive también en la enseñanza. Si el leyente era principiante, debía hacerlo en voz alta, para que el maestro pudiera asesorarlo y así leerle al grupo. Cuando había aprendido se estimulaba y supervisaba su fluidez y el uso del latín.

Desde la escuela, los adolescentes debían: aprender dónde contener la respiración, en qué momento dividir la línea con una pausa, dónde empezar y concluir el sentido, cuándo alzar o bajar la voz, cuándo articular cada elemento y, finalmente, cómo debía decirse el texto, si con más ímpetu o más dulzura. Se iniciaba este tipo de ejercicio con la lectura de Homero y Virgilio; luego se pasaba a los líricos, a los trágicos y a los cómicos; por ejemplo, se leían de Horacio sólo unos fragmentos y se evitaban las partes más licenciosas o libertinas; se leían también a los poetas y prosistas arcaicos.

En las escuelas de retórica a veces leía el profesor y los estudiantes, en silencio, seguían su lectura y otras veces, se turnaban para leer en voz alta, de esta manera se resaltaban los posibles defectos formales del texto.

⁷⁴ Ibid...

En la edad media se seguían utilizando las comedias de Terencio, los mismos textos que se usaron en los siglos IX y X con el fin de que los estudiantes practicasen la pronunciación y perfeccionasen la elocuencia.

Estos textos de Terencio fueron cambiados, en el siglo X por Roswitha de Gandersheim. Dado que Terencio era pagano, las monjas no podrían practicar pronunciación y elocuencia a través de sus obras, entonces ella escribe una obra de teatro como alternativa cristiana y feminista. Su interés no era el drama como forma literaria, sino que era una manera de adquirir fluidez en el uso de la lengua de la vida espiritual.

A partir del siglo VI observamos que se empieza a conceder más importancia a la lectura en silencio. En la Regla de San Benito encontramos referencias a la lectura individual y a la necesidad de leer para uno mismo con el fin de no molestar a los demás.

Algunos autores entre ellos Bernard Knox⁷¹, afirman que la lectura silenciosa fue conocida por algunos Griegos –Siglo V a. C - y en la época de la Guerra del Peloponeso los poetas dramáticos sabían que este tipo de lectura era conocido por su público.

“La práctica de leer silenciosamente no era una cosa conocida por todos en el año 424. Por lo menos para los analfabetas Griegos que poco conocían de la escritura y para los espartanos que se esforzaban por limitar la enseñanza de las letras a lo estrictamente necesario.”

Es posible que el lector que leía esporádicamente y por tanto desde el desciframiento muy lento y a tuestas no sintiera la necesidad de interiorizar esa lectura, esa voz, pues ella era el instrumento mediante el cual, la secuencia gráfica era reconocida como lenguaje.

⁷¹ KNOX, Bernard. Citado por PARQUES, Macolm. De la lectura oral a la lectura silenciosa. Pág. Web

Parece que la lectura silenciosa empieza a difundirse en la Edad Media y es practicada por monjes que copiaban textos en silencio. Según Knox las grandes cantidades de texto, su manejo frecuente, que requería de una gran rapidez, abre las puertas a la lectura silenciosa. Sin embargo, para otros autores, la extensión de la lectura silenciosa parece ser el descubrimiento de sus ventajas: rapidez, inteligibilidad, es decir, un contexto mental nuevo que reestructuró las categorías de la lectura en voz alta. En los siglos V y VI a. C. Heródoto y Simónides, pudieron aplicar esta lectura silenciosa que estaba reservada a una minoría importante.

Pero el cambio de actitud hacia la lectura en tal sentido sucedió efectivamente en la alta edad media. Como vimos en párrafos anteriores, en la Antigüedad se insistía en la expresión oral del texto -lectura en voz alta articulando correctamente sonidos y los ritmos - lo cual reflejaba la creencia de una lectura como acto motor y como ideal de un orador predominante en la cultura antigua.

Este imaginario lingüístico: la lectura y la escritura como actos motores lleva a considerar que un niño o una niña saben leer si pueden pronunciar, entonar y marcar muy bien cada sonido, las pausas del texto, juntarlos para formar las sílabas y luego pronunciar correctamente las palabras.

Dada la fortaleza de esos primeros tatuajes, y la función histórica de la escuela: enseñar cómo leer y escribir para conservar la lengua en condiciones perfectas; no se pudo aceptar la lectura silenciosa, que significaba un cambio de actitud, porque el peso de la tradición no se lo permitió. No es gratuito que aunque en la edad media se haya preferido en algunas situaciones la lectura silenciosa, la escuela y la iglesia siguieran manteniendo la oralización.

Los avances sobre la lectura y la escritura son cada vez más lejanos a estas primeras creencias; pero, paradójicamente, la escuela continúa realizando prácticas desgastadas que obedecen a esas primeras concepciones de la humanidad.

La lectura en la escuela es todo un ritual; los niños y niñas deberán pararse al frente del grupo y delante de todos y todas oralizar muy bien el “texto” que la profesora les proponga, generalmente es la cartilla. Hay una forma específica de coger el libro y de pasar las hojas. Además se le pide entonación, movimiento, ya en segundo de primaria se enseñan las pausas: cuánto tiempo después de cada punto y cómo realizar la entonación.

Desde esta práctica, leer es vocalizar, gestualizar, entonar, fonetizar perfectamente los signos. Quien cumpla con estos requerimientos estará avalado como un lector y podrá ser exhibido ante los demás.

La lectura oral cumplió una función social, nació como necesidad, y se mantuvo como tal, porque eran los tiempos de la oralidad, del lenguaje hablado, pero la sociedad avanzó, la concepción de lectura y escritura, su funcionalidad cambiaron.

Leer en la escuela, es igual a oralizar, a decir en voz alta lo que dice el texto. Al privilegiar la oralización, lectura de oído lo que está haciendo el maestro es verificar si el niño o niña logra establecer la relación grafema - fonema por la concepción de que leer es fonetizar, e igualmente por creer que el alfabeto cumple con el ideal de una grafía para cada sonido (característica que sólo poseía el alfabeto griego), olvidando las polivalencias y las equivalencias.

Esta práctica y por tanto esta concepción ha sido replanteada desde las conceptualizaciones contemporáneas, adjudicándoles a estos procesos un valor diferente, como veremos más adelante.

1.2.4 LECTURA Y ESCRITURA SIN FUNCIÓN SOCIAL.

La escritura nació en los pueblos que sintieron la necesidad de grabar, en un soporte espacial duradero, el mensaje; es decir, de posibilitar la comunicación a través del tiempo y la distancia; para lo cual, era necesario que ese pueblo tuviera muchos habitantes de tal manera que el mensaje oral no llegara a todos. Apareció entonces, la escritura como un lenguaje alterno a lo oral, que lo representaba, que lo sustituía. ***“El surgimiento de la escritura fue motivado por la necesidad que experimentó el hombre de comunicarse a larga distancia en el tiempo y el espacio”.***⁴²

Desde sus comienzos, así fuera a través de jeroglíficos, de ideogramas, la escritura cumplió la función de comunicar. La inteligencia y la experiencia le permitieron a los hombres, emplear objetos para la comunicación. Un ejemplo, de una comunicación escrita a través de objetos, lo reveló el padre de la historia, Heródoto haciendo referencia a una carta dirigida, según se cree; por los Escitas al rey Persa Darío.

“Esta carta tenía una rana, un pájaro y manojos de flechas. Todo esto significa: “Si vosotros, los persas, no podéis volar como los pájaros, ni saltar por sobre los pantanos como las ranas, ni esconderse en la tierra como las ratas, os espera la muerte a causa de nuestras flechas”.⁴³

Los esclavos, utilizaron palos con muescas que servían para recordar, los iraquíes, hurones y otras tribus norteamericanas; usaron cinturones con conchas de diferentes colores incrustados (wampunes). Según el número de

⁴² GOLOVIN, B.N..Introducción a la Lingüística. Pueblo y Educación.Habana.1991.Pág. 22

⁴³ Ibid...

conchas, su colocación y color, los wampunes comunicaban diversos tipos de información. Los incas usaron, los quipos o nudos que hacían en una cuerda, y según la cantidad, colocación y color significaban cosas distintas.

En el siglo V a. C., la escritura ocupó un preponderante papel en lo que hacía referencia a la transmisión de las leyes y edictos:

“La escritura permitía llenar también un espacio central, esto es, el espacio de la normatividad ciudadana, mediante la ubicación de la ley escrita “en el centro” de la vida intelectual, en tanto que poner un mensaje por escrito es hacerlo público, ponerlo es meson, esto es, a disposición de todos aquellos que puedan leerlo”.⁴⁴

Inicialmente los griegos escribieron poemas épicos en verso y luego en prosa. Pero después, la escritura pasó de cumplir la función de recrear (“una persona que habla y otra que escucha” para deleite de esta última) para asumir el rol de informar, de argumentar (“Unas personas que hablan “ para satisfacer sus dudas, tomar decisiones y sacar conclusiones). Este cambio de esquemas mentales comunicacionales guardó enorme concordancia con el progresivo desarrollo de las leyes de la Polis y la instauración de la isegoría (igual derecho a hablar en la asamblea), para todos los ciudadanos.

Es muy importante la diferencia existente entre los escritos en verso y los escritos en prosa; los primeros, permanecieron fieles a la cadencia rítmica que, unida a la representación mimética, era característica de la composición oral ("musicalmente ejecutada y memorizada con la ayuda de fórmulas rítmicas"), y

⁴⁴ PARQUES, Macolm. De la lectura oral a la lectura silenciosa. www.landiers.es.

provocaban una suerte de "encantamiento" en el auditorio (ese "efecto aural" que entraba "por los embudos del cuerpo", esto es, "por la boca y los oídos"- y también por la vista-).

Y los segundos, en cambio, constituyeron, un modo diferente de expresión si se compara con la tradición oral y las creaciones poéticas. Más aún, una nueva forma de pensamiento. Se redactaban en prosa tratados médicos, relatos históricos, discursos de oradores y disertaciones de filósofos. La organización del discurso escrito iba acompañada de un análisis más riguroso y una ordenación más estricta de la materia conceptual. Ya en un orador como Gorgias o en un historiador como Tucídides, el juego pautado de las antítesis, en la retórica, equilibraba el discurso escrito al recortar, distribuir y oponer, término a término; los elementos fundamentales de la situación que describía, funcionaba como un verdadero instrumento lógico; que confería a la inteligencia verbal, un dominio sobre lo real.

En Roma, la escritura era usada por los sacerdotes y por los gentiles, es decir por la élite o grupo dirigente, el poder sacramental y el jurídico. Sólo el grupo de los dirigentes usaba la Literatura Romana y su función estaba relacionada con las exigencias de la vida social; los textos se escribían en la prosa oratoria de estilo sobrio; los informes de magistratura y las memorias de la ciudad eran escritos sin ornamento retórico alguno.

Cuenta la historia que ya en el 234-149 a. C. Catón el Censor leía sus oraciones en tablillas, y escribió una historia de Roma para que su hijo aprovechara, cuando creciera, la experiencia. En esta época, todavía, no se podía hablar de los verdaderos libros y prácticas de lectura pero, sí, de un momento de desarrollo.

Los libros Griegos, importados por Roma, fueron la fuente o el modelo para el libro latino. En el siglo III y en los inicios del siglo I a. C, sucedieron dos

acontecimientos muy importantes para Roma: Nació la literatura Latina con modelos griegos y llegaron a Roma bibliotecas griegas que fueron saqueadas en la guerra, en una época en que la cultura griega tenía gran influencia. Por esta razón, encontraron en Roma el libro literario y los textos informativos. Para el primero, era necesario tener un dominio de la técnica de la lectura y un dominio cognoscitivo, en cambio, para los textos informativos como los manifiestos, documentos o mensajes, sólo, se requería un cierto nivel de alfabetización ya que en estos textos se repetían muchas formulas.

La escritura literaria, estaba dominada por la retórica, que se imponía a otras formas literarias como, la historiografía y los tratados filosóficos.

Con el auge de la religiosidad, también se instauró la lectura de textos religiosos para salvarse. La motivación para leer era poder salvar el alma; por esto, se leían textos religiosos. Para aprender a leer se usaban los salmos. El libro de lectura elemental, y el abecedario de los niños pasó a ser el salmo o salterio (Con este texto, durante siglos se comprobó si alguien sabía leer y escribir). Pero, si las personas aprendían mejor con ejemplos, entonces, había textos con vidas de santos. Había libros católicos, el estudio de la divinidad- que le explicaban al lector como debía interpretar la palabra de Dios para que sirviera a su alma.

La función más importante era recrear; para esto, se leían en público los versos, poemas y tragedias que se escribían, como interpretando una partitura musical, como cantando. Era una lectura pública, aural, es decir, mágica que producía un encantamiento a través de los ojos, los oídos, y la boca. La lectura, estaba pensada desde sus inicios para la oratoria, en vista de que escribir era pasar los sonidos del habla a otro código, leer era, devolverlos al habla, había que hablar cuando se leía.

Las funciones dependen de las sociedades, lo que requiere esta sociedad va a definir cuál es el rol de la escritura y de la lectura. En la protohistoria y en la antigüedad, la escritura cumplía la función de representar los sonidos del habla, y la lectura representaba la posibilidad de devolverlos al habla.

En la alta edad media, con la aparición de los escritos en prosa donde se defendían posiciones, se buscaba la verdad, y se informaban asuntos filosóficos; se empezaron a observar los cambios en la funcionalidad de la lengua, y por ende en el tipo de texto. Sin embargo, en la escuela sigue conservando una función pública (la escritura como forma de hablar en los lugares a donde la voz no puede llegar y la lectura, como una forma de pronunciar las letras).

En preescolar, se aprenden poemas, rimas, cuentos, canciones, trabalenguas, podría pensarse que se trabaja la función recreativa de la lengua escrita, sin embargo, estos textos no son leídos ni por la maestra ni por los niños, sino que deben “decirse” constantemente para que queden memorizados.

Ya en primero de básica primaria, en las cartillas aparecen oraciones sueltas, (sin una escena comunicativa, sin contexto), sin ninguna relación entre ellas; que se escriben en rima, sin dar importancia el sentido; se busca que concuerden con la letra estudiada. Al final se presentan cuentos, adivinanzas, trabalenguas, rimas, que igualmente privilegian la sonoridad. Subyace a esta práctica la creencia de que la lectura es oralización, y la escritura una representación de los sonidos del habla; por tanto, la lengua escrita es un objeto en sí mismo y no cumple ninguna funcionalidad social.

“Las prácticas convencionales llevan, sin embargo, a que la expresión escrita se confunda con la posibilidad de repetir fórmulas estereotipadas, a que

se practique una escritura fuera de contexto, sin ninguna función comunicativa real y ni siquiera con la función de conservar información”⁴⁵.

Veamos algunos ejemplos:

***“El gato maúlla,
la paloma arrulla
y el coyote aúlla.
Bala la oveja,
Y susurra la abeja”***⁴⁶

***“Máquina
queso quince buque líquido
Jorge come queso y mantequilla.
Ese pequeño quiere una raqueta.
Raquel cose con la máquina
Enrique quiere un buque.
Quique quiere queso.
Quiero viajar en tren.”***⁴⁷

***“Salta el loro,
baila el ratón.
A todos se les cae el pantalón”***⁴⁸

***“Los indios vivían en chozas.
tomaban chicha de maíz.
Usaban cuchillos de madera.***

⁴⁵ FERREIRO, Emilia y Otras. Nuevas Perspectivas sobre los procesos de Lectura y escritura. Siglo XXI Editores. 1982.Pág. 77

⁴⁶ Cartilla Festival. Español y Literatura. Editorial voluntad. 1989.Pág. 237

⁴⁷ ibid...Pág. 141

⁴⁸ ibid...Pág. 101

Chucho come chorizo.”⁴⁹

En estos primeros años es característica la ausencia de textos informativos. Al respecto dice Ferreiro:

“...privilegiar un único tipo de texto: La narrativa o literatura de ficción, olvidando que una de las funciones principales de la lectura, a lo largo de toda la escolaridad, es la obtención de información a partir de los textos escritos. Aunque los niños deben leer en clase de ciencias sociales, de ciencias naturales y de matemáticas esa lectura aparece disociada de la lectura que corresponde a las clases de lengua”⁵⁰

La consecuencia de esto es planteada igualmente por la autora:

“Uno de los resultados es, una vez más, un déficit bien conocido a nivel de la educación media y superior: los estudiantes no saben resumir un texto, no son capaces de reconocer las ideas principales y, lo que es peor, no saben seguir una línea argumentativa de modo a identificar si las conclusiones son congruentes con la argumentación precedente. Por lo tanto, no son lectores capaces de preguntarse, delante de un texto, si hay razones para

⁴⁹ ibid...Pág. 145

⁵⁰ FERREIRO, Emilia y otras. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. SigloXXI editores.1982

compartir el punto de vista o la argumentación del autor.”⁵¹

Creemos que las ninguna de las funciones de la lengua escrita, ni las pasadas ni las presentes, se cumplen en la escuela en ningún grado. A partir de segundo, los niños estudian la carta, el telegrama, pero éstas no se envían, se pegan en el cuaderno, no tienen destinatario real, no tienen propósito. La escritura y la lectura, procesos que comunican, no trascienden las fronteras de la escuela, no se dejan permear por lo social. Emilia Ferreiro plantea: ***“ Uno de los objetivos sintomáticamente ausentes de los programas de alfabetización de niños, es el comprender la función de la lengua escrita en la sociedad”.***⁵²

Esta función según Emilia Ferreiro:

“Se aprende al usar la lengua escrita en actos sociales donde ésta cumple funciones precisas. Por ejemplo: La madre escribe la lista de cosas a comprar en el mercado, lleva consigo esa lista y la consulta antes de terminar sus compras; sin pretenderlo está transmitiendo información acerca de una de las funciones de la lengua escrita (sirve para ampliar la memoria, sirve como recordatorio, para descargar la memoria).

Se busca en el directorio telefónico el nombre, el teléfono de algún servicio de reparación de algún artefacto, se transmite información acerca de que la

⁵¹ ibid...Pág.77

⁵² ibid...Pág. 77

lectura permite informarnos de algo que no sabíamos antes de leer. Se recibe una carta, o alguien que deja un recado, que debía ser leído por otro familiar al llegar; sin pretenderlo, se transmite información acerca de otra de las funciones de la lengua escrita (sirve para comunicarse a distancia, para decirle algo a alguien que no está presente en el momento de escribir el mensaje).⁵³

Continúa la autora planteando:

“Se presenta la lengua escrita como un objeto “en sí mismo” importante dentro de la escuela ya que regula la promoción al año escolar siguiente y porque también es importante para cuando sea grande, sin que se sepa en realidad de que manera ese saber hacer estará ligado a la vida adulta. (¿Prestigio social?, ¿condiciones de trabajo?, ¿acceso a mundos desconocidos?).⁵⁴

“Eso que un niño que crece en un ambiente alfabetizado recibe cotidianamente como información, es imposible que lo reciban quienes crecen en hogares con bajos o nulos niveles de alfabetización. Eso es lo que la escuela “da por sabido”, ocultando así sistemáticamente a quienes más lo necesitan, para qué sirve la lengua escrita. Y al ocultar esta información discrimina. Porque es imposible obtener esta información fuera de los actos sociales que la convierten en funcional. Discrimina a quienes la

⁵³ ibid...Pág. 78

⁵⁴ Ibid..Pág.78

sociedad ya ha discriminado de antemano, y no sólo al niño sino a toda su comunidad.”⁵⁵

En la escuela no se escribe para recordar, no se escribe para trascender el tiempo y el espacio: no hay cartas, ni invitaciones; no se cuestiona ni el propósito, ni el contenido, ni el destinatario del texto. No se lee para informarse, ni se escribe para argumentar, nadie está interesado en saber qué contiene el texto que se lee o se escribe...

Citando a Luisa Díaz y otra: “Las oraciones en esta “lección” como en cualquier otra de estas cartillas – son acomodadas según las palabras de ese vocabulario. Por eso en ellas se lee: “Amo a mi mamá”, aunque en su cotidianidad el niño diga “quiero a mi mamá”; también obligan a leer: “Ema mima a Mimí”, que es leído mecánicamente hasta el punto que no se cuestiona ¿Quién es Ema?. ¿ Qué tiene que ver con mamá?, ¿Será que esa mamá se llama Ema?. Entonces, ¡Mimí es la hija!. Pero si no se llama Ema, entonces, ¿cómo se llama?, y ¿quién es Mimí?; y Memo ¿ quién resulta ser Memo?, ¿será hijo de esa mamá? O ¿será hermano de Mimí? O ¿ de la mamá? O ¿ de Ema? Lo que sí sabemos es que memo es Guillermo.”⁵⁶

⁵⁵ ibid...Pág. 79

⁵⁶ DIAZ, Luisa y otra.. Enseñar y aprender a leer y a escribir. Una propuesta a partir de la investigación.

Las funciones no llegan a la escuela en primero y preescolar, porque la idea es formar oradores, es resguardar la lengua y mantenerla en perfectas condiciones. Gramática Normativa.

Una concepción lingüística, develada por Daniel Cassany, hace referencia a que la escritura, ha mantenido las mismas funciones desde su aparición. Sin embargo; el mismo autor, expone las funciones que en la actualidad tiene la escritura, planteando la existencia de otras:

Funciones intrapersonales: El autor del escrito y su destinatario son la misma persona. Aquí la escritura constituye un instrumento de trabajo para desarrollar actividades personales, académicas o profesionales:

Escribir citas textuales, citas con algunas personas, números de teléfonos, direcciones, hacer la lista de las compras, planificar un viaje, preparar el guión de una exposición oral, organizar el rodaje de una película, además, la usamos para redactar un informe técnico, explicar sentimientos, desarrollar una teoría en un artículo, para analizar nuestras oraciones en un diario íntimo.

Del mismo modo, existen funciones interpersonales, es decir, que el autor escribe para otros, la escritura se convierte así en un instrumento de actuación social para transmitir información, influir, ordenar; así tenemos varias funciones, como la comunicativa y la certificativa, se escriben cartas, notas, artículos científicos, informes, correo electrónico.

Y sigue teniendo una función lúdica-recreativa, que es tanto intra como interpersonal. Se escriben y se leen cuentos, poemas, rimas, canciones, adivinanzas...

Como se ve la escritura y la lectura no tienen un valor en sí mismas; son importantes para la sociedad; es ella, quien decide sus funciones de acuerdo con sus demandas y, por esta razón, son importantes en la escuela. Es fundamental que la escuela, entonces, le devuelva su valor social.

Existen muchas otras concepciones como, por ejemplo, la escritura como un asunto sólo de sabios, lo escrito como texto complejo –oscurantismo-, concepciones que pesan muchísimo en la escuela y que creemos devienen también de la gramática Normativa y del enlace que aún persiste entre lo religioso, mítico, la lectura y la escritura.

1.2.5 LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PROCESOS DE PENSAMIENTO Y LENGUAJE.

A partir de 1960 con la aparición de la Psicolingüística la lectura y la escritura empiezan a ser replanteadas y otras ciencias como el Análisis del Discurso, la Comprensión, la Pragmática presentan diferentes modelos que requieren ser considerados para la al momento de enseñar a leer y a escribir.

Veamos lo que plantea cada uno de los modelos:

1.2.5.1 MODELO PSICOLINGUISTICO:

La Psicolingüística a partir de 1960 replantea la concepción de la lectura como un asunto motriz y afirma que leer es un proceso selectivo en el cual el lector no utiliza toda la información disponible, sino tan sólo la que necesita para construir el sentido del texto.

Según esta disciplina, el sentido está en las mente del autor y del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él. No hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya. El significado no es algo que el lector obtiene del lenguaje, sino algo que él trae al lenguaje. Este enfoque es enriquecido por el constructivismo con el concepto de esquema que aporta Bartlett en 1932.

Según la Psicolingüística hay una interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Según los Constructivistas hay una interacción entre la información aportada por el texto y los esquemas que posee el lector. (1980, 1975). Los esquemas son unidades en las cuales no sólo está almacenado todo el conocimiento; sino también toda la información necesaria sobre cómo utilizar ese conocimiento.

“Un esquema, entonces, es una estructura de datos que representa los conceptos genéricos archivados en la memoria. Hay esquemas que representan nuestro conocimiento acerca de todos los conceptos, los que subyacen a los objetos, eventos, secuencias de eventos, acciones y secuencias de acciones. Un esquema contiene, como parte de su especificación,

la red de interrelaciones que mantienen entre sí las partes constitutivas del concepto en cuestión”.⁵⁷

La teoría de esquemas plantea que se comprende un texto cuando podemos encontrar la configuración de esquemas que permite explicarlo en forma adecuada. El lector y la lectora son activos porque el sentido de la lectura es el producto de su actividad mental que busca los conocimientos archivados en su memoria y los proyecta sobre la página impresa.

Proceso: La información gráfica evoca un conocimiento en la mente del lector, ese conocimiento sugiere alternativas para la construcción de sentido del mensaje y la selección que aceptamos o rechazamos de las alternativas, depende de la relación entre el conocimiento evocado y la obtención de nueva información o de nuevos conocimientos. Si es la forma apropiada coinciden con el autor. La comprensión es la duplicación del texto.

En resumen, las concepciones Lingüísticas de la Psicolingüística son:

- La lectura es un proceso global e indivisible;

- El sentido del mensaje escrito no está en el texto sino en la mente del autor y del lector

⁵⁷ DUVOIS, María Eugenia. El proceso de Lectura. De la Teoría a la Práctica. Grupo Editores. Argentina. 1987. Pág.

- El lector construye el sentido a través de la interacción con el texto, La experiencia previa del lector, juega un papel fundamental en la construcción del sentido del texto.

-El texto es la unidad mínima con sentido

-El lector es un ser humano activo.

Como hemos planteado en apartes anteriores, toda concepción lingüística genera una práctica pedagógica coherente con ella, estos dos asuntos coinciden, se relacionan. De esta concepción Lingüística deviene el enfoque interactivo, con propuestas como la del Lenguaje Integral.

1.2.5. 2 MODELO TRANSACCIONAL

Esta concepción lingüística viene de la teoría Literaria y no es contradictoria a la concepción de la lectura como proceso interactivo, sino que la enriquece. Según Louise Roseblatt (1978) principal representante, la lectura es un suceso particular en el tiempo, que reúne un lector y un texto particulares en circunstancias también particulares.

Ella, no utiliza el término interacción sino transacción (concepto tomado de Dewey en 1949) en el que se indica una relación doble, recíproca entre el cognoscente y lo conocido, para asignar una relación de dependencia entre el

lector y el texto, una negociación influida mutuamente a través de un circuito dinámico fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado, así se trate de un informe científico o de un poema.

Desde el enfoque transaccional no hay dualidad entre el objeto conocido y el sujeto-a cognoscente, no hay separación entre el observador-observadora y lo observado. Hay un suceso determinado que coincide en el tiempo, reuniendo a un lector -lectora y a un texto en circunstancias particulares. Entonces el significado está en el texto en potencia, siendo actualizado, por el lector y la lectora en su transacción, además; en la negociación entre el texto y el lector-lectora, ambos participan según los propósitos y necesidades, de acuerdo con los esquemas cognitivos, según la forma en que el texto se ha escrito. Son relaciones lingüísticas, simbólicas y afectivas que permiten el intercambio afortunado.

- El significado está en la transacción entre lector, lectora y el texto.

- En este modelo transaccional el interés del lector, lectora durante la negociación es muy importante ya que este determinará el tipo de postura frente al texto.

- Los lectores y lectoras deben ser conscientes de que el significado del texto está en las transacciones entre ellos.

- El significado se produce a través de transacciones entre grupos de individuos antes que determinarse por cada persona.

Las reacciones de los lectores y las lectoras ante el texto pueden ser eferentes y aferentes.

Las prácticas pedagógicas que devienen de dicha concepción Lingüística, llevan a plantear que la escuela debe enseñar a sus estudiantes a responder estética y personalmente a cualquier tipo de texto, a que aprendan a relacionar su saber previo (géneros, autores, otros textos, experiencias personales) con los materiales que se leen; a realizar inferencias y predicciones, a emplear las estrategias de verificación, autocorrección.

1.2.5.3 MODELO DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Esta idea sobre la lectura y la escritura bebe en las fuentes de La teoría Literaria, la Retórica, la Estilística, la Tagmémica, la Gramática de textos, el análisis del discurso (Exponentes: Hallyday y Hasan –1976, Grimes -1975, Van Dijk -1989 y 1992).

Desde estas teorías aparecen conceptos como la estructura semántica de las oraciones o microestructura, estructura local, estructura semántica del tema o asunto o macroestructura, macrorreglas: omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar. Hiperestructura, superestructura o estructura.

De las teorías del análisis del discurso se han realizado investigaciones sobre los diferentes tipos del texto. Esta forma de ver la lectura genera Modelos del discurso que llevan a replantear las prácticas pedagógicas, así:

❖ Mejoramiento de la comprensión de la lectura que ha hecho posible la toma de conciencia de:

- La importancia de la estructura.
- La importancia de las macroconectores

Llegar con facilidad a la macroestructura o tema, es decir, construir el significado del texto con base en una representación o modelo mental de la información leída. Estrategia estructural empleada sólo por los lectores avezados que han tomado conciencia de los diferentes tipos de texto y sus estructuras respectivas.

Si hablamos de las aplicaciones posibles de los aportes de los modelos del Discurso tenemos:

- ❖ Comprensión de cómo se obtienen las ideas principales de los textos, macroestructuras y reglas cognitivas que se emplean para ello; esto permite un avance en la elaboración de síntesis y resúmenes por parte de estudiantes y maestros.
- ❖ La importancia de los elementos cohesivos en la estructura de la información, tanto para el que lee como para el que escribe.

1.2.5.4 MODELO DE LA COMPRESIÓN LECTORA:

La Psicología Cognitiva, los campos de memoria, el razonamiento inferencial, la teoría del esquema y las gramáticas del texto Intentan explicar cómo los lectores y las lectoras entienden, almacenan y recuperan la información del texto.

Proponen 3 dimensiones en el proceso de comprensión:

Información previa del lector y la lectora.

Uso de habilidades procedimentales (inferencia)

Implicaciones sobre el conocimiento.

Influencia que varias propiedades del texto tienen sobre la comprensión y recuerdo, es lo que conlleva a una supervisión y a la regulación del proceso de lectura entre otros.

Información previa de la lectora y el lector, esquemas que posee de las superestructuras del texto, en la construcción o reconstrucción del significado del texto durante o después de la lectura.

Habilidades procesales que dependen de las habilidades cognitivas en el aprendizaje y la comprensión.

Habilidades Cognitivas:

- ❖ Funciones Psicológicas superiores: Percepción, atención, memoria, lenguaje, movimientos intencionados y pensamiento.
- ❖ Relaciones entre procesos de desarrollo, maduración y aprendizaje.

- ❖ Estilos de aprendizaje.

- ❖ Autoconcepto y metacognición.

- ❖ Estados cognitivo-motivacionales.

- ❖ Creatividad y resolución de problemas.

- ❖ Aprendizaje significativo.

- ❖ Relación entre contenidos por aprender, habilidades cognitivas que procesan esos contenidos y las estrategias de aprendizaje que median entre los contenidos por aprender y las habilidades cognitivas (procesamiento de la información).

Las habilidades procesales son (Monereo 1995):

Observación, comparación, ordenación, clasificación, representación, retención, recuperación, interpretación, transferencia y evaluación, inferencia.

Algunas estrategias de razonamiento implicadas en la comprensión según los y las autores -as

Estrategias que implican el uso de señales textuales y permiten la construcción de un modelo de significado del texto encaminadas a descubrir la intención comunicativa del autor y de la autora..

La estrategia para controlar el progreso que se realiza en la comprensión del texto, es decir, estrategias metacognitivas que permiten al lector seleccionar, emplear controlar y evaluar el uso de estrategias. Así como de la integración consciente de la información de base (conocimientos previos del lector con la nueva información).

Y por último tenemos:

1.2.5.5 MODELO DEL FUNCIONALISMO SOCIAL

La Pragmática, la Teoría Cognitiva soviética, la sociolingüística, la lingüística y el análisis del discurso Plantean que la reconstrucción del significado propuesta por el escritor-a depende en gran medida del contexto social en que se inscribe la lengua escrita (importancia que la sociedad le otorga, funciones sociales). El sentido de la lectura depende de los vínculos socio-funcionales que establecen el lector y la lectora con el texto, esto es, que hay intercambio de significado con un texto siempre y cuando haya una integración comunitaria a través de una necesidad real.

Teniendo en cuenta esta concepción lingüística aparece el Modelo del Funcionalismo Social para generar cambios en las prácticas pedagógicas. Toda la idea de competencias comunicativas se fundamenta en estas concepciones, su misma definición: “saber hacer en contexto” está enmarcada en estas nuevas conceptualizaciones de la lectura y la escritura.

De todos estos planteamientos, de estas conceptualizaciones devienen formas de actuar en el aula de clase, devienen Didácticas. Para la creencia de la lectura y la escritura como actos motrices, sustentada en la gramática Normativa ya explicamos algunas prácticas, para las conceptualizaciones que devienen de la Lingüística y sus desarrollos hasta nuestros días, se explicarán las prácticas que serían coherentes con estas teorías, para demostrar la conexión entre las concepciones lingüísticas y las prácticas Pedagógicas.

Presentamos a continuación la didáctica que se deriva de todos estos planteamientos porque, reiteramos, en la base de toda decisión Didáctica está una concepción. En la base de la Didáctica para la lectura y la escritura en preescolar y primero de básica primaria hay una concepción Lingüística.

1.3. LECTURA Y ESCRITURA ANTES DE LA ESCUELA

Abordamos entonces esta temática para demostrar que son muchos los aportes, y muchas las teorías que se estudian en la Universidad que llevan a pensar la lectura y la escritura de manera diferente a como lo hizo la antigüedad – Relación exacta grafema –fonema, la escritura como representación de lo oral, la decodificación y la oralización como asuntos de la lectura, la lengua escrita sin función social, la escritura como manera de conservar las formas de hablar para comunicarse con los dioses- y que influyen directamente en su Didáctica, que obviamente debe recoger esa cosecha de investigaciones.

Antes de plantear la Didáctica de la Lectura y la escritura que deviene de las teorías Lingüísticas, se revisarán algunos asuntos como el proceso de construcción de la lengua escrita descubierto por Ferreiro, y puesto en escena por Rubén Darío Hurtado, en nuestro país y todo el proceso de escritura investigado por Lucy M. Calkins. Nada de lo aquí planteado, es un aporte nuestro, todo lo que se escribe es teoría consultada que compartimos.

1.3.1 CONSTRUCCIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Con su trabajo Ferreiro demostró que así como se construye el saber desde las matemáticas también la lengua escrita se construye. Que el niño y la niña viven los procesos de asimilación y acomodación para este saber específico; que este niño, que esta niña, definidos por Piaget existen también en lo que respecta a este saber –Lenguaje escrito-.

Mostró con sus investigaciones, que el aprendiente construye la lengua escrita, siguiendo un proceso, con aproximaciones sucesivas hacia este saber, a través de la acción permanente sobre los objetos del mundo, y con el establecimiento de nexos entre lo que sabe y la realidad que lo circunda. Por aproximaciones sucesivas, por equilibrios, desequilibrios, reequilibrios, modificando, enriqueciendo, transformando sus esquemas hasta construirse, convertirse en alfabeta; para lo cual, requiere de encuentros permanentes con ese objeto de conocimiento, requiere de escribir y leer textos, textos no para aprender a leer –cartillas- sino, textos para leer de verdad, verdad; que cumplan una funcionalidad social.

Se suman al trabajo de esta investigadora Ana Maria Kaufman, Delia Lerner, Liliana Tolchinsky y Teverostky, Rubén Darío Hurtado que enriquecen estos descubrimientos y ponen en práctica experiencias que permiten, teniendo en cuenta el proceso espontáneo de construcción de la lengua escrita, una intervención más respetuosa, menos lesiva para el chiquitín o la chiquitina de preescolar o de primero de básica primaria.

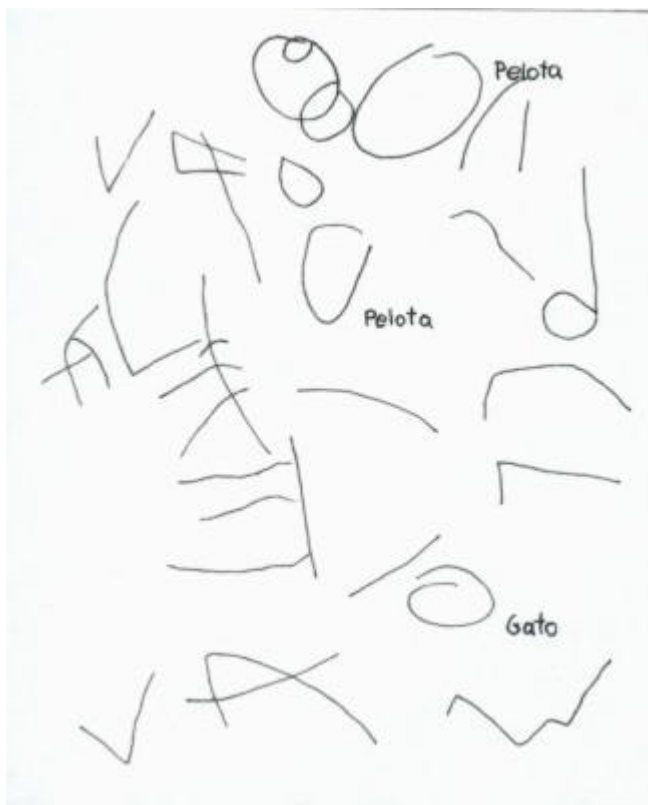
La invitación desde esta Didáctica, es a que se lea y se escriba sin dolor, sin discriminación alguna. Por eso en la escuela los chiquitines de preescolar y de primero leen como saben hacerlo aunque esto no corresponda con lo que la

convencionalidad exige, escriben poniendo a prueba sus hipótesis, sin temor a equivocarse.

CONCEPTUALIZACIONES:

a) REPRESENTACIONES DE TIPO PRESILABICO:

Las primeras hipótesis que el niño plantea con respecto a la escritura la lía con el dibujo en una simbiosis que permanece por mucho tiempo que no permite diferenciar uno de lo otro. Cuando se le pide al niño o a la niña que escriba lo hacen con trazos similares al dibujo. A nivel gráfico no hay diferencia entre el trazo escritura y el trazo dibujo.



A continuación la escritura empieza a separarse del dibujo, por lo menos el trazo dibujo se diferencia claramente del trazo escritura.

Los aprendientes cuando se les pide que escriban realizan el dibujo y adentro realizan un trazo explicando que ahí dice lo que dibujaron.

Para su escritura hacen grafías o Seudografías (letras que ellos inventan).

En cuanto a la lectura, los textos todavía no tienen significado. A la pregunta qué dice ahí, mostrando un texto para este chiquitín o chiquitina no dice nada o dice solo letras. Al interrogante // dónde se puede leer// mostrando un texto el niño o la niña señala las imágenes.

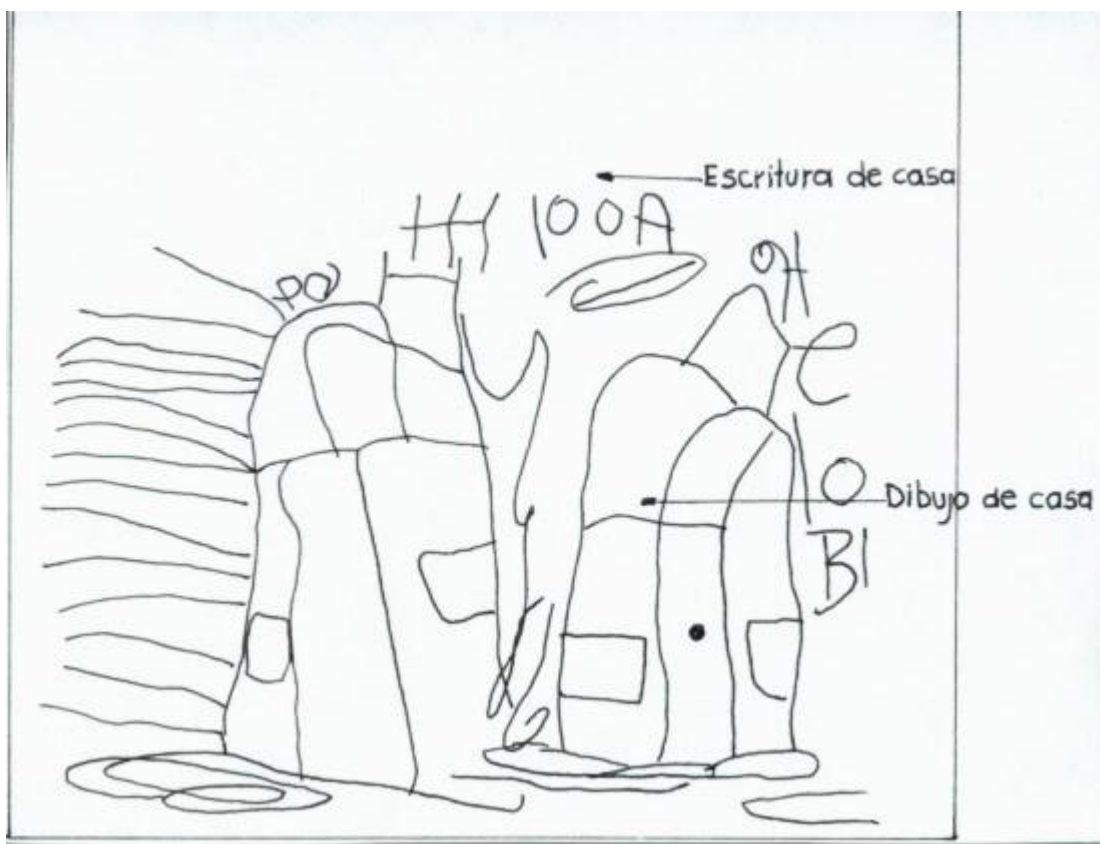
El aprendiente empieza a darle un significado a sus producciones directamente unido al dibujo. Si dibuja una pelota, hace un trazo de escritura, ahí dirá pelota. Es la presencia del dibujo lo que le permite una misma lectura.

Si lee producciones ilustradas de otros, entonces, en los textos dice los nombres de los objetos o en los diversos portadores de texto: " Las letras dicen lo que las cosas son. –Hipótesis del nombre-

Si se les pide que lean una bolsa de leche, por ejemplo, leerá leche, o bolsa, o Colanta (la marca que conoce) en todos los letreros que vea en la bolsa.

Para ellos y ellas si sólo hay letras y no hay dibujo, sólo son letras, no se puede leer.

Poco a poco se va alejando del dibujo, su diferenciación es mayor, pero aún requiere de él para que pueda decir algo. Cuando se le pide que escriba él dibuja y en el contorno del dibujo escribe, usando pseudografías o grafías. El trazo-escritura cada vez se aleja más del dibujo aunque todavía requiere de él.

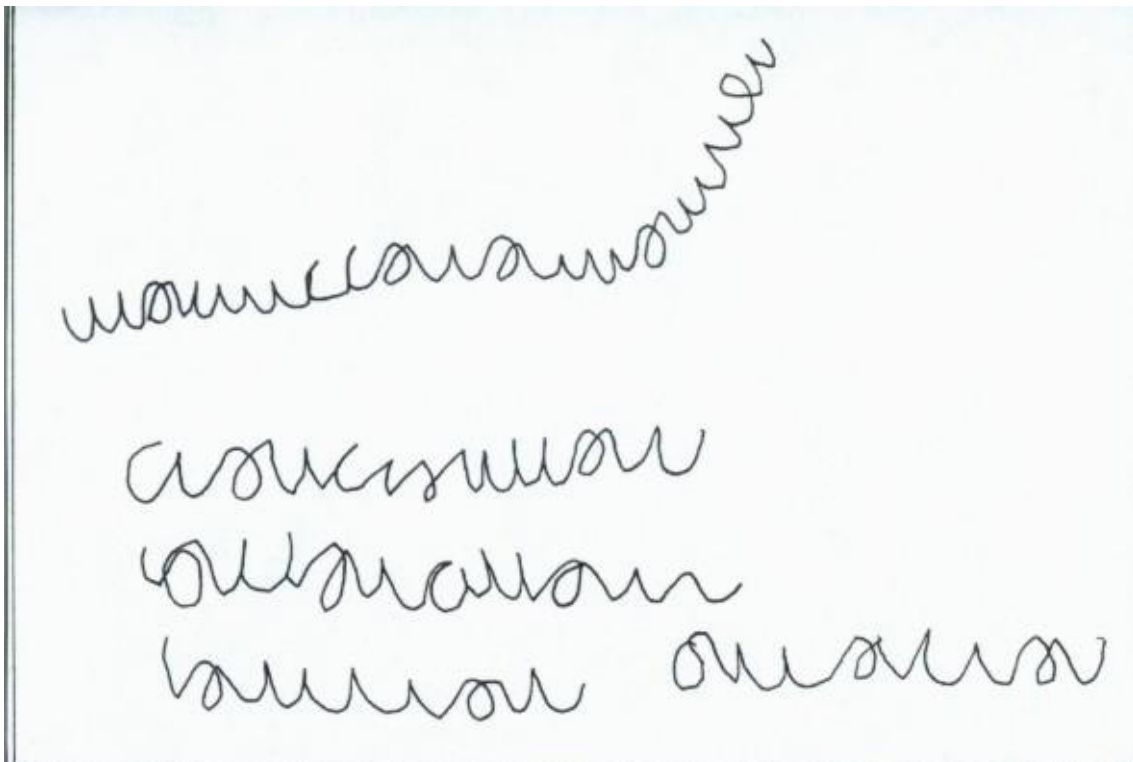


Después, al igual que en la historia de la humanidad, (ver capítulo) la niña-o se separa del dibujo, sus hipótesis muestran la búsqueda de una diferenciación de escrituras para representar desiguales significados y esto lo lleva a poder hacer diferentes interpretaciones.

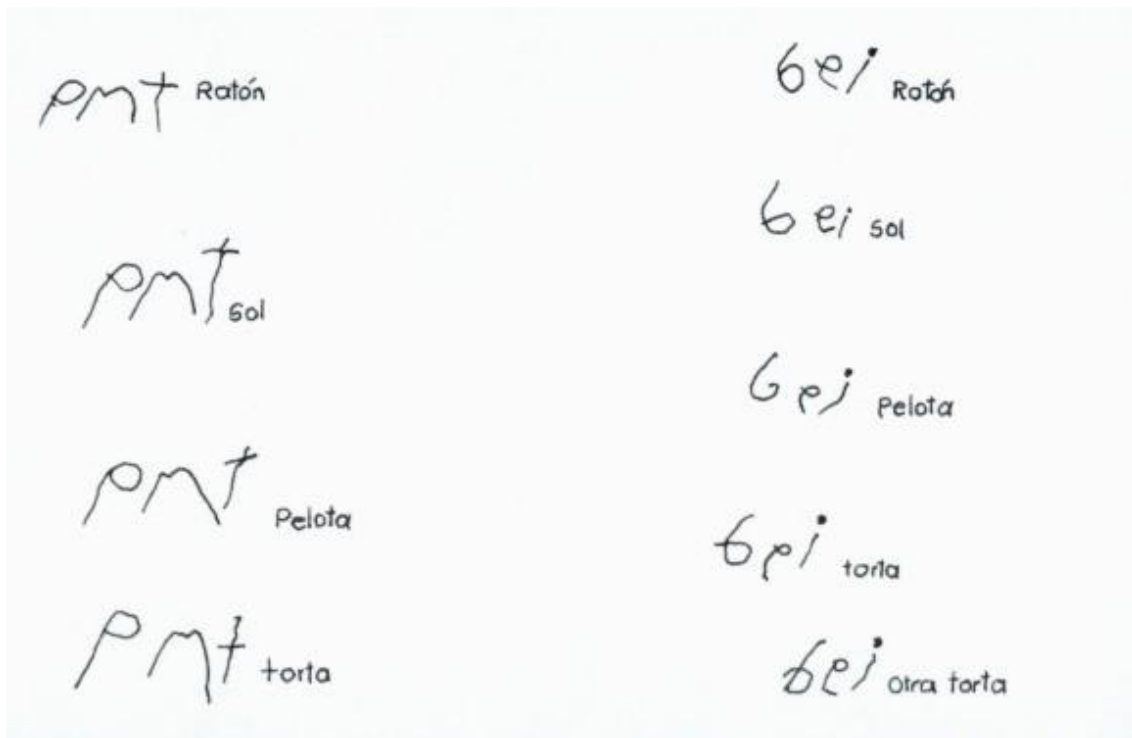
Hacen estas diferenciaciones considerando la cantidad o la calidad de grafía o seudografías que usan en sus escritos, que evolucionan hasta lograr una diferenciación máxima entre las escrituras producidas.

- Escrituras Unigráficas: A cada palabra o enunciado se hace corresponder una grafía o seudografía que puede o no ser igual y/ o ser convencional.

- Escrituras sin control de cantidad: Luego el niño piensa que se escribe con muchas letras o seudoletas, entonces una palabra, sol, caballo perro o un texto es escrito utilizando todo el espacio disponible: El renglón, la hoja completa, un paredón, como plantea Margarita Gómez.

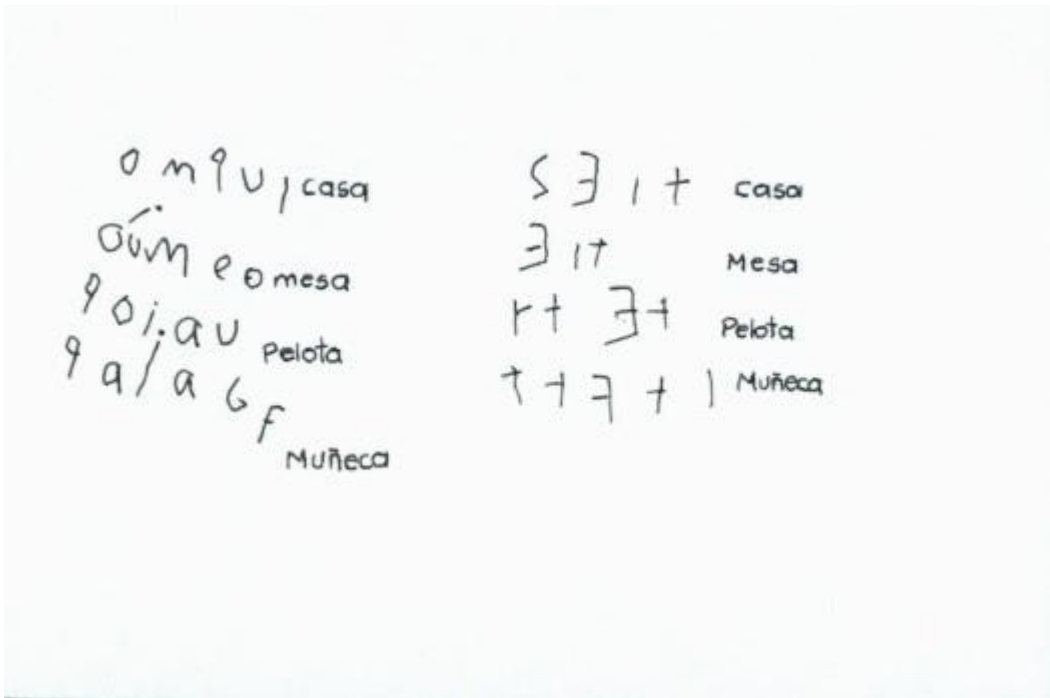


Escrituras fijas: En este momento los aprendientes piensan que con menos de tres grafías no se puede leer porque la escritura no tiene significado. Lo que diferencia una palabra de otra es la intención que se tiene al escribirla; por eso el niño y la niña pueden usar las mismas letras en el mismo orden para palabras diferentes, pero no menos de tres.



Cuando lee otros textos que no ha producido él- ella dice " Son no más dos, son muy poquitas no se puede leer, ahí no dice nada, y cuando el texto tiene más de tres grafía le da significados diferentes aunque las palabras que se le presentan tengan las mismas grafía e igual orden.

- Escrituras diferenciadas: Los aprendientes en su escritura presentan diferencias en cada palabra ya sea en cantidad o en calidad para significar cosas disímiles.



Ellos y ellas, Pueden poner en sus escritos grafías diferentes si su repertorio (letras que conoce) es amplio; o puede sencillamente cambiar el orden de las mismas grafía, si es escaso. Igualmente para diferenciar sus escritos puede incluir muchas o pocas grafía o seudografías.

Los niños y las niñas en lectura, tratan de que lo que dicen cuando leen un texto, correspondan al espacio que utilizaron para escribir, la idea es empezar a leer en la primera letra y terminar en la última letra.

Cuando leen textos producidos por otros dan cuenta de un amplio repertorio y de un bagaje más elaborado que posibilita predicciones más acertadas.

Para terminar este momento de representaciones Presilábicas y comenzar una nueva conceptualización, las representaciones de tipo silábico, los aprendientes escriben con cantidad variable – diferente cantidad según la palabra- y repertorio variable-diferentes letras según la palabra- y además, algo

maravilloso, valor sonoro inicial, este es un gran paso hacia la fonetización de la escritura.



Aquí el niño y la niña le asignan una correspondencia sonora a la letra con la que inicia cada palabra, esta corresponde a una de las grafías de la primera sílaba de la palabra, el resto es variable en cantidad y calidad, cualquier cantidad de letras, cualquier letra.

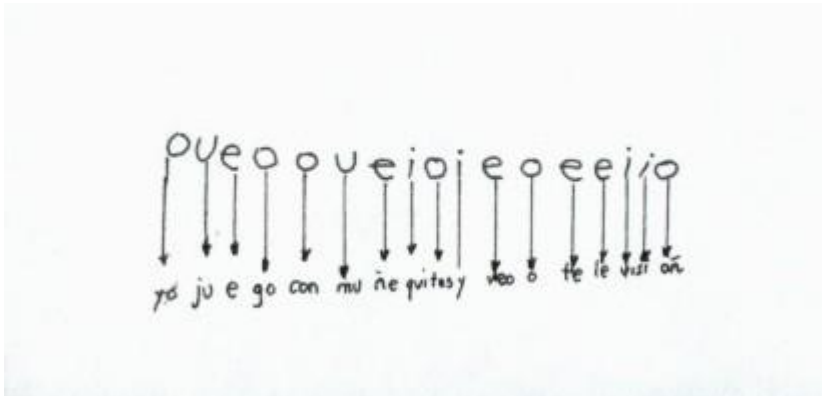
b) REPRESENTACIONES DE TIPO SILÁBICO:

La niña y el niño establecen una correspondencia entre la escritura y los sonidos del habla. En un primer momento esta correspondencia no es estricta. Pueden escribir una palabra de 8 grafías con 6 grafías,

Ejemplo: Mariposa

Eatof2 ó aioarp

Pero este proceso va avanzando y en otro momento el niño establecerá una correspondencia exacta grafía –sílabas: Escribirá una grafía o seudografía por cada sílaba, él hace un recorte exacto y preciso de ésta.



Del mismo modo, cuando lee producciones de otros trata de hacer coincidir la escritura de las palabras con sus sílabas, argumentando que sobran letras, saltando letras al leer, o haciendo corresponder a cada parte de la emisión sonora cada grafía sólo al comienzo; y la totalidad de la palabra con la sílaba final.

Éste es un avance grandísimo: ya se encuentran a un pasito de la convencionalidad.

c) REPRESENTACIONES DE TIPO ALFABÉTICO:

El niño y/o la niña toman conciencia de que cada sílaba puede contener diferentes sonidos y encuentran una relación exacta grafema-fonema. (Alfabeto Griego).

El nombre de esta conceptualización se debe a que el niño ha comprendido una característica importante de nuestro sistema de escritura: Hay una relación fono letra, aunque en nuestra escritura no sea exacta como en el alfabeto Griego inicial, pero esto lo construye luego: las grafías dobles (rr,ll,ch), que hay un mismo sonido para varias grafía – equivalencia- (c, s, z; k, c, q; v, b; LL, y.) la polivalencia (ci/qui, ce/que; Ji/ gi) y que hay grafía que no tienen sonidos (h, u, en que qui, gue, gue) Por esta razón la ortografía es un aprendizaje posterior, diríamos que tardío así como en el caso de la humanidad.

ES TABA JUGANDO CUADO
SEISO DE NOCHE ESTA
LA LUNA LENA PASO LA BRUJA
Y TIRO UN ECHISO A EL LEÓN
Y LO CONVIRTIO EN SAPO
SUS AMIGOS SE ASUSTARON POR
QUE LA BRUJA CONVIRTIO AL
LEÓN EN UNA SUS AMIGOS LO
LLEVARON AL LEÓN A LA CASA
LA ARDILLA DIO LAS PALABRAS
MAGICAS PUMA DE IMAI RON
PEL ECHISO Y LO LOGRO LEÓN
SE PUSO CONTENTO POR QUERON
PIE ECHISO Y VIVIERON FELICES
PARA SIEMPRE
ESTE CUENTO SE ACABA
CAMILO

Esta Didáctica que deviene de las investigaciones sobre el proceso permite que el niño y la niña sean usuarios de la lectura y de la escritura desde su saber y con la convicción de que un día se comportarán como los usuarios de la lengua más avezados. En últimas es la aceptación del niño como participante activo en el "Club de la Literidad o literalidad", concepto acuñado por Smith que se explicará en párrafos posteriores.

Estos y estas autores y autoras que han trabajado sobre el proceso de construcción de la lengua escrita demuestran cómo las niñas y los niños

cuando llegan a la escuela saben muchas cosas acerca de la lectura y la escritura. Lo que es obvio, si tenemos en cuenta que estos pequeños-as buscan sentido en el mundo que los rodea y están invadidos- as de lengua escrita: en su casa se lee y se escribe, su hermanito le muestra textos, en la televisión hay escenas de lectura y escritura, además cuando salen a la calle, se ven plagados por una gran cantidad de material escrito: las vallas publicitarias, las tiendas, los supermercados, el nombre de las tiendas, los letreros en buses, en paredes.

No importando el estrato, las condiciones socioculturales, todos los niños y niñas ya sean campesinos-as o de la ciudad, han tenido contacto con la lengua escrita y se han preguntado sobre ella, por la condición de buscadores –as de sentido que les caracteriza. Se han hecho preguntas y han arriesgado hipótesis, no necesariamente verdaderas, a la luz del adulto-a.

Estas hipótesis o conceptualizaciones van desde un pensar la escritura como el dibujo mismo hasta la construcción de lo convencional en términos del alfabeto, de las relaciones grafema-fonema, de las polivalencias, de las equivalencias, de la direccionalidad. Veamos cual es el proceso por el que pasan todos y todas en esta construcción, aclarando que el tiempo en el que sucede no es el mismo.

Igualmente hay otros aspectos que el niño y la niña construyen en la búsqueda de entendimiento y comprensión que los caracteriza:

La separación de las palabras. Podríamos decir que inicialmente el niño realiza un escrito continuo como la escritura Griega Antigua.

La dirección en la que escribe y lee: Escribe de derecha izquierda como llevando la dirección de los bueyes en el arado, un renglón de izquierda derecha y otro de derecha izquierda y así sucesivamente.

Por eso omitir, invertir, sustituir, juntar las palabras, escribir al revés, inventar grafías, hace parte del proceso y no de ninguna dislexia o enfermedad de estas que ha inventado la escuela; y por eso acompañar a la niña-o al niño pasa por reconocer este proceso y actuar de acuerdo a él.

No estamos hablando aquí de esperar a que sucede el proceso y que los niños y niñas lean y escriban convencionalmente sin ninguna ayuda, al maestro le corresponde la implementación de estrategias didácticas que permiten el avance.

Igualmente los niños y niñas siguen todo un proceso para la construcción de la escritura en términos de las estrategias de la composición escrita. También los de preescolar y primero planean su texto, lo organizan, lo presentan, ellos y ellas han conjeturado y ponen a pruebas ideas sobre el asunto. No son muchos los estudios que sobre este proceso se han realizado pero revisemos desde Calkins...

Calkins plantea que cuando el trabajo docente está orientado en los dos ejes: enseñar y aprender, el punto de contacto entre ellos se produce cuando el maestro permite que las niñas y los niños le enseñen ellos y ellas cómo aprenden. Así pues, enseñar se transforma en investigación y el aprendizaje en el currículo del curso. Si el maestro se toma la tarea de observar al joven escritor y trata de entender cómo aprende, seguramente comprenderá la razón de los errores y las evoluciones que siguen los niños cuando escriben.

A continuación se presentan algunos aportes de la autora, donde ella expone una propuesta diferente con respecto al proceso de la composición escrita de niños de preescolar y primero de básica primaria.

La escritura se ha visto siempre en el jardín de infantes como una actividad que no se puede realizar, los niños y las niñas sólo deben dedicarse al juego, a las artes plásticas, a socializarse. Eh aquí el gran error, separar escritura de juego. ***"Los adultos han convertido la escritura en un ejercicio del papel rayado, en una cuestión de normas, claves y comportamientos pautados".***⁵⁸

Pero a pesar de esto y afortunadamente los niños tienen otra idea,

"se trata de una exploración que se hace con los lápices, con los colores, con las crayolas. Es bueno recordar en este punto, las veces que hemos tenido que borrar los trazos hechos por un chiquitín en una pared, en una ventana o en un escrito nuestro sin darnos cuenta que el también quería escribir "Nosotros no creemos en la escritura de los niños de jardín pero ellos sí".⁵⁹

La consigna es reconocer que los niños escriben mucho antes de llegar a la escuela, ellos con las letras que han construido pueden escribir poemas, agendas, reglas, canciones, cuentos.

⁵⁸ CALKINS, Lucy. Didáctica de la Escritura. En la escuela Primaria y secundaria. Editorial Aique. Buenos Aires. 1994.

Pág. 51.

⁵⁹ Ibid... Pág. 53

"Yo soy alguien que escribo" dijo un niño de 5 años cuando le preguntaron quien era.

Todos y todas los niños y las niñas utilizan las mismas estrategias de composición que utiliza un escritor avezado, incluso los de preescolar, sólo que son diferentes por el grado de apropiación y cognición. Esto es lógico porque sabemos que leer y escribir son procesos únicos y, por tanto, se dan en un Doctorado, en preescolar, en Grecia, en Afganistán, en primero de primaria...

A continuación se presentan apartes de lo investigado y propuesto por Calkins:

- La preparación: Muchos niños realizan este acto de preparación por medio del dibujo, pero para ellos ni la evaluación, ni el tema, ni el destinatario ni la dirección que tomará su escrito, son importantes.

Para niños un poco mayores; la preparación supone considerar varios temas: Proyectar un relato, anticiparse a la respuesta del lector. El niño y la niña trabajan sobre la base del ahora, no se proyectan hacia el futuro.

El dibujo aparece como elemento importante, es el apoyo con el cual construye. Es el dibujo y la posibilidad de ir decidiendo el cómo hacerlo lo que permite al niño recordar elementos que le servirán luego para realizar sus borradores.

Ejemplo: Cuando escribe, Cris, es como un potrillo recién nacido, se para sobre las patas inestables. Pero cuando no tiene un recuerdo visual de una palabra lo pronuncia, cuando no tiene nadie que le conteste revisa el abecedario, adivina algunas letras. Entre tanto, se ha olvidado de lo que quería escribir ¡Qué alivio debe ser volver al dibujo! Y remarca el puño de su hermano mientras lo sombrea. Cris va y viene del dibujo a la escritura y luego nuevamente al dibujo. Ejemplo citado por Lucy McCormick Calkins

- **Borrador:** Para las niñas y los niños, el concepto de borrador está designado por el agregado, ellos y ellas no hacen cambios en sus textos, para estos chiquitines y chiquitinas, lo que se dice se convierte en una información más. Los textos a medida que se van alargando suelen parecer muy caóticos.

- **Revisión:** Las adiciones y agregados son una parte muy natural de la escritura, pueden considerarse como una forma de revisión precoz o como parte del borrador ya que entre ambos no se observa una división nítida... En caso de que los niños y niñas estén ante un oyente receptor y; ante los cuestionamientos de éste, se darán cuenta de que tienen más para decir de lo que ya han escrito. Un texto de una página se podrá convertir en 3 o más.

El añadido es la forma más frecuente de revisión.

Ejemplo

"Lori, de seis años había escrito una historia triste acerca de una princesa que era atacada por una bruja, y cuando la princesa escapaba la bruja la perseguía. El relato termina abruptamente con la palabra FIN.

"¿Y qué pasó después?" preguntó Giacobbe, como si estuviera intrigadísima y presa del suspenso. Lori respondió lentamente, y fue evidente que estaba construyendo el final mientras hablaba. Giacobbe escuchó atentamente la conclusión del cuento. Luego dijo: "Sabes Lori, creo que deberías cambiar de final, porque así como estaba yo no podía saber que pasaría a continuación".

Lori sacudió su cabeza y, atrayendo el libro hacia sí, lo abrió en la última página donde había escrito con lápiz

F

I

N

Esta vez, se puso a trabajar con crayones de colores brillantes modificando el final hasta que quedó así

T H E

N

D

Dice la autora, sería fácil mirar ese final de Lori y decir que la intervención no funcionó, pero aunque LORI NO CAMBIO EL FINAL DE SU CUENTO, releyó su final y quizás miró su escrito con ojos de lectora.⁶⁰

Después de la revisión de estos aportes, revisión que consideramos necesaria como argumento para defender lo que aquí se plantea, presentamos la Didáctica de la Lectura y la escritura para niños y niñas de preescolar y primero de básica primaria que es coherente, que está relacionada con los planteamientos de las Teorías Lingüísticas antes mencionadas.

Se reúne en esta Didáctica el Modelo transaccional, el de la comprensión Lectora, el Modelo del Análisis del Discurso, el Modelo Interactivo y el Modelo del Funcionalismo Social, Modelos que se fundamentan en las Teorías Lingüísticas más actuales.

1.4 LA DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA PARA NIÑAS Y NIÑOS DE PREESCOLAR Y PRIMERO DE PRIMARIA FUNDAMENTADA EN LAS CONCEPTUALIZACIONES CONTEMPORÁNEAS

⁶⁰ Ibid... Página 87, 88.

1.4.1 LA DIDÁCTICA

Después de conocer las concepciones o memorias lingüísticas, de señalar la historia y las últimas investigaciones sobre la lectura y la escritura y cómo influyen estas en la enseñanza y el aprendizaje de los niños y niñas, recojamos los elementos y propongamos una Didáctica que no es nuestra en absoluto, que es el producto de reunir los aportes de diferentes autoras y autores que han hablado del asunto, que lo han propuesto, esto; con el fin de demostrar que los discursos si tienen una Didáctica, que de las teorías se derivan y alimentan formas de hacer y que ya muchos autores, investigadores, investigadoras, y que algunas maestras y algunos maestros en sus prácticas reflejan lo que ya se sabe de la lengua escrita, que ellos y ellas han cambiado sus concepciones lingüísticas y por esta razón sus prácticas son distintas.

Comencemos por definir Didáctica como ***“el sistema que estructura unos componentes, el comportamiento de cada uno de ellos, sus movimientos y relaciones dentro del sistema y de este con otros sistemas mayores”***.⁶¹

Según la autora el objeto de estudio de la Didáctica es el proceso docente-educativo que relaciona el mundo de la vida con el mundo de la escuela a partir de las metas que se fija una sociedad para formar un tipo de hombre y de mujer.

⁶¹ ALVAREZ, Carlos y GONZALEZ, Elvia María. Lecciones de Didáctica General. Impresiones Edinalco Ltda. Colombia. 1998. Pág. 41.

El Proceso docente-educativo es:

“Aquel proceso que, como resultado de las relaciones sociales que se dan entre los sujetos-as participantes, está dirigido, de un modo sistémico y eficiente, a la formación de las nuevas generaciones con miras a la solución del problema social, que se constituye en el encargo social (objetivo), mediante la apropiación de la cultura que ha acopiado la humanidad en su desarrollo (contenido); a través de la participación activa y consciente de los estudiantes (método); planificada en el tiempo y observando ciertas estructuras organizativas estudiantiles (forma); y con ayuda de ciertos objetos (medio); y cuyo movimiento está determinado por las relaciones complejas entre esos componentes y de ellos con la sociedad que constituye su esencia”. ⁶²

a) EL PROBLEMA: Es un componente o categoría del proceso Docente-Educativo planteado por González y Carlos Álvarez, que de alguna manera rompe las fronteras entre el mundo de la escuela para ir al encuentro del mundo de la vida.

Según los autores el problema es ***“una situación de una objeto que genera una necesidad en un sujeto que desarrolla un proceso para su transformación”*** ⁶³

⁶² Ibid.... Pág. 42

⁶³ GONZALEZ, Elvia María y Otro. Lecciones de Didáctica General. Impresiones Edinal Ltda..

Colombia. 1998

b) OBJETIVO: Deviene del problema, es el propósito, es lo que se quiere alcanzar en el proceso para que se satisfaga la necesidad, para que este se resuelva.

c) CONTENIDO: Son los diferentes objetos de las ciencias seleccionados para desarrollar el proceso docente –educativo.

d) MÉTODO: Es la organización interna del proceso docente-educativo en tanto, procesos de comunicación y acción; son los pasos que desarrolla el sujeto en su interacción con el objeto, a lo largo del proceso docente.

e) MEDIOS: Son los objetos utilizados en el proceso docente-educativo. Pueden Ser Instrumentos operativos, fuente de actividades y generadores de actos comunicativos.

f) FORMA: Es la organización social del aula o las formas de agrupamiento. Tiene que ver con el tiempo y con el espacio. Ejemplos de espacios serían talleres, biblioteca, imprenta, rincón. En cuanto a los tiempos: Horarios, períodos.

g) EVALUACIÓN:

“Actividad mediante la cual en función de determinados criterios, se obtiene información pertinente acerca de un fenómeno, situación, objeto o persona, se emite un juicio sobre el objeto de que se

trate y se adoptan una serie de decisiones relativas al mismo.”⁸⁴

Como estos juicios que se emiten pueden ser falibles es necesario que la maestra o el maestro utilice varias técnicas para recolectar la información. Se podrán utilizar técnicas como la entrevista, la observación, las tareas y ejercicios y el método de carpetas.

Para la observación podemos utilizar varios instrumentos como el anecdotario, la lista de verificación y el diario de campo y la escala.

Existen tres tipos de evaluación, que serían más bien momentos de la evaluación:

Evaluación diagnóstica o inicial, evaluación formativa y la evaluación sumativa.

Todo esto será explicado cuando se plantee en párrafos posteriores para la Didáctica específica de la lectura y la escritura.

1.5 DIDÁCTICA ESPECIFICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA PARA NIÑAS Y NIÑOS DE PREESCOLAR Y PRIMERO.

Se parte del convencimiento de que esta didáctica tendrá mucho en común con la que se plantee para segundo y otros grados, porque estamos hablando de la

⁸⁴ SOLE, Isabel. Cajón de Sastre: En estrategias de Lectura. Editorial Grao. Barcelona. 1996.Pág. 167.

lectura y la escritura, asegurando que no es divisible en sus partes componentes.

Igualmente se considera, con otros y otras autores y autoras que todos los niños y niñas del mundo tratan de construir sentido, de comprender el mundo, también estos y estas chiquitines ,y más aún; nos atrevemos a aseverar que todavía mucho más estos y estas pequeños, que preguntan, que buscan explicaciones, que miran el mundo con asombro y que todo el tiempo ponen a prueba hipótesis sobre lo que sucede en él. Se hace necesaria esta claridad, porque como se verá en la investigación, el discurso sobre la lectura y la escritura se rompe cuando aparece la idea de enseñarla a los niños y niñas de primero y preescolar.

Lo que aquí se presenta en ningún caso es diferente a lo que ya autores y autoras como Rubén Darío Hurtado, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Kaufman, Seraffini, Vigostky, Smith, Goodman, Calkins, Josette Jolibert, han propuesto y han planteado sobre la lectura, la escritura y los procesos de construcción de estos dos saberes. Lo que se propone está sustentado en la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Pragmática, el Análisis del Discurso, la Psicología Genética, el Constructivismo Sociocultural.

1.5.1 GENERALIDADES:

Cualquier propuesta Didáctica para preescolar y primero de básica de primaria deberá estar fundamentada en los aportes de las disciplinas antes mencionadas y deberá atender a los siguientes principios:

a) Reconocer que la lectura y la escritura cumplen una función Social y NO SON OBJETO DE LA ESCUELA, SON OBJETO SOCIAL, en el sentido de que no son un aprendizajes para la escuela sino para la vida, y que es precisamente esto su razón de ser (que sus funciones son diferentes a las que la antigüedad le concedió, ya que dependen de la necesidad de la sociedad). Cumplen las funciones según Well y Hallyday manipulativa, comunicativa, certificativa, epistèmica, registrativa.

Si se plantea la necesidad de tener en cuenta los intereses de los niños; éstos están unidos necesariamente a la función, a la utilidad que tiene ese objeto de conocimiento.

“Para encontrar sentido a lo que debemos hacer –en este caso, leer-, es necesario que el niño sepa qué debe hacer- que conozca los objetivos que se pretende que logre con su actuación- que sienta que es capaz de hacerlo- que piense que puede hacerlo, que tiene los recursos necesarios y la posibilidad de pedir y recibir ayuda- y que encuentre interesante lo que le propone, todo esto remite a los objetivos que presiden la lectura”⁶⁵

b) Entender la lengua escrita como un asunto indivisible cuya esencia es la comprensión y la comunicación, lo que en consecuencia lleva a pensar que es el texto la menor unidad con sentido y que es sobre él y a partir de él que se puede acceder a la lectura, a la escritura. Es este un principio Lingüístico y de carácter irrenunciable, si se renunciara a él entonces no se estaría permitiendo el aprendizaje de la lectura y de la escritura, porque aquí estamos hablando de

⁶⁵ Ibid... Pág. 90

una lectura de textos escritos y de una escritura de textos, por tanto si no hay texto no hay lectura y si no hay texto no hay escritura. Es claro que las partes componentes no forman el todo.

c) Aceptar que conocer las vocales, las consonantes, no son elementos suficientes para leer y escribir; ellos por sí solos ni siquiera hacen parte de la lectura y la escritura, sólo el sentido les da valor, la “a” es importante en la medida en que es una pista que permite el sentido, pero sola, la “a” sólo es la “a”, parafraseando a Vásquez cuando plantea que la lectura es un acto de abducción y lo compara con la escena de un crimen, una jeringa en la sala, una servilleta ensangrentada en una esquina del corredor, todo esto tiene sentido porque permite, después de ser interpretado, relacionado como conjetura, pero si no hay crimen, y si no hay conjetura, la servilleta será sólo eso, una servilleta, y la jeringa sólo una jeringa.

d) La cooperación como única manera de aprendizaje de la lengua en estos primeros grados. Permitir la interacción entre todos los estudiantes es haber reconceptualizado al niño y a la niña como actores en ese proceso de construcción de la lectura y la escritura, es reconocerlos como interlocutores válidos; con un saber sobre este asunto, un saber distinto; pero, válido; un saber factible de ser sometido a revisión, cuestionamiento y cambio si fuere necesario; a través de la discusión entre pares, de la argumentación, de la confrontación permanente.

En este punto nos unimos a Vigotsky para decir que la lengua escrita, sin amigas y sin amigos no se aprende.

Al respecto dice Lerner:

“La coordinación Inter.-individual es un factor esencial en el progreso del pensamiento, dado que crea las condiciones necesarias para el pasaje de la centralización en el propio punto de vista a la posibilidad de coordinarlo con el punto de vista de los demás, a la descentración característica del pensamiento lógico.”⁶⁶

Pero es Teberosky la que ha demostrado la importancia de la cooperación para el caso específico de la lengua escrita; ella ha probado cómo la confrontación de hipótesis entre varios niños y niñas y la puesta en común de conocimientos específicos son fundamentales para el avance del proceso.

e) Aceptar que aprender a leer no pasa por la oralización porque la lectura, como lo sostienen Grompone, Smith, Goodman, Ferreiro y Jolibert ES AJENA A LOS SONIDOS y la escritura, no es un “código de transcripción oral.

f) Reconocer que a escribir se aprende escribiendo y a leer se aprende leyendo. Es con el contacto permanente con el objeto de estudio, porque es con la utilización y reflexión permanente sobre el objeto de conocimiento, en este caso la lectura y la escritura, como uno puede aprender.

g) Considerar las respuestas de los niños y niñas como manifestación de su pensamiento, como la puesta en escena de una lógica interna, pasos necesarios que son la base de las estructuras siguientes. Sabemos que en el proceso de construcción del pensamiento, las niñas y los niños pasan por

⁶⁶ LERNER, Delia. Desarrollo de la comprensión lectora. Una propuesta pedagógica fundamentada en el proceso de construcción de la lengua escrita, principios orientadores. Tomado de psicología educativa, CEIPA, 1984. Pág. 142

períodos que se caracterizan por errores sistemáticos, pero que no son errores la muestra de su pensamiento.

h) “Que exista en el aula un clima de aceptación y respeto mutuo, en el que equivocarse sea un paso más en el proceso de aprendizaje y en el que cada uno se sienta retado y al tiempo con confianza para pedir ayuda.”⁶⁷

i) “La estructura de las tareas debe permitir que los estudiantes accedan a ellas desde diversos puntos de partida.”⁶⁸

j) Vivenciar en la escuela diversidad de funciones y variedad de textos, audiencias y temas. Al ser la escritura una actividad que sirve para diferentes funciones y que se manifiesta con productos notablemente diversos (géneros, tipos de textos) resulta fundamental ofrecer a los estudiantes y las estudiantes una gran variedad de tareas con todo tipo de textos, interlocutores y temas; de modo que él o ella puedan experimentar las diferencias de cada uno.

k) Entender la escritura como actividad social cooperativa y hablada. Para evitar que el silencio y el individualismo se imponga en la práctica de la escritura, resulta fundamental organizar de modo concreto las actividades. Se deben encontrar y crear otros contextos, escribir fuera del horario de clase, escribir en otras materias. Sólo de esa manera se puede conversar sobre lo que se escribe.

l) Hacer énfasis en lo discursivo: Adecuación, coherencia, cohesión, variedad.

⁶⁷ Solé Isabel, citada por ZABALA, Antoni. El análisis de la acción pedagógica. Unad. Colombia 1999 Pág. 178.

⁶⁸ Ibid...

m) Se debe realizar un trabajo específico de composición: Planificación, textualización, revisión.

“La práctica de escritura debe poner énfasis en el proceso completo de producción de textos y no sólo en el producto final. Para ello es importante entender el acto de escritura como una actividad compleja compuesta de distintas tareas de orden diferente: buscar información, estructurar la información de acuerdo con el plan, encontrar la manera de verbalizar la información escrita, organizar la información de forma lineal en el texto, cohesionar las distintas partes del mismo.”⁶⁹

1.5.2 ROL DE LA MAESTRA O EL MAESTRO EN ESTA DIDÁCTICA:

Nos unimos a Smith, a Josette Jolibert y a Goodman cuando afirman; que la lectura y la escritura no se enseñan porque estos son procesos internos que cada uno y cada una debe resolver; no se enseñan, como en últimas no se enseña nada, pero el maestro o la maestra si puede permitir o cercenar el acceso a estos dos saberes y, por tanto; al conocimiento, a la cultura.

⁶⁹ CASSANY, Daniel. Funciones, representaciones de los escritos. Algunas consideraciones sobre Didáctica de la Composición. Editores Emilio J. García Juan Montoya y otro. 1996. Pág. 20

En esta didáctica, el maestro y la maestra, tienen un papel fundamental y no es DEJAR HACER, no es el famoso lesseferismo que desde una errada y malintencionada interpretación del Constructivismo se ha hecho. No, el maestro no se invisibiliza en esta didáctica pero adquiere otra connotación diferente a la de enseñar.

Su papel preponderante ya no se fundamenta en la falacia de que lo sabe todo y, además, que tiene el poder que le da la calificación; sino, en que permite aprender: porque es capaz de ponerse en el lugar del otro y de la otra y de hacer que fluya de él y de ella, en el encuentro con los otros y las otras, el objeto de estudio; el saber. Pero esto requiere de unas maestras y unos maestros que se despojen de su poder y de su afán de dar respuestas, de decir, de contestar preguntas que nadie ha hecho, su afán de decir y de premiar la respuesta correcta.

Se requiere de un maestro que posibilite la interacción, que la provoque, que confronte, que tenga la pregunta precisa en el momento oportuno; que pueda proponer contraejemplos, que esté atento a todo lo que sucede en el aula, para poder vincularlo con la lectura y la escritura.

Un maestro y una maestra respetuosos, muy humanos y con un saber “saber” y un saber “hacer”, que han revisado sus concepciones, que las han transformado.

b) Entender la lengua escrita como un asunto indivisible cuya esencia es la comprensión y la comunicación, lo que en consecuencia lleva a pensar que es

el texto la menor unidad con sentido y que es sobre él y a partir de él que se puede acceder a la lectura, a la escritura. Es este un principio Lingüístico y de carácter irrenunciable, si se renunciara a él entonces no se estaría permitiendo el aprendizaje de la lectura y de la escritura, porque aquí estamos hablando de una lectura de textos escritos y de una escritura de textos, por tanto si no hay texto no hay lectura y si no hay texto no hay escritura. Es claro que las partes componentes no forman el todo.

c) Aceptar que conocer las vocales, las consonantes, no son elementos suficientes para leer y escribir; ellos por sí solos ni siquiera hacen parte de la lectura y la escritura, sólo el sentido les da valor, la “a” es importante en la medida en que es una pista que permite el sentido, pero sola, la “a” sólo es la “a”, parafraseando a Vásquez cuando plantea que la lectura es un acto de abducción y lo compara con la escena de un crimen, una jeringa en la sala, una servilleta ensangrentada en una esquina del corredor, todo esto tiene sentido porque permite, después de ser interpretado, relacionado como conjetura, pero si no hay crimen, y si no hay conjetura, la servilleta será sólo eso, una servilleta, y la jeringa sólo una jeringa.

d) La cooperación como única manera de aprendizaje de la lengua en estos primeros grados. Permitir la interacción entre todos los estudiantes es haber reconceptualizado al niño y a la niña como actores en ese proceso de construcción de la lectura y la escritura, es reconocerlos como interlocutores válidos; con un saber sobre este asunto, un saber distinto; pero, válido; un saber factible de ser sometido a revisión, cuestionamiento y cambio si fuere necesario; a través de la discusión entre pares, de la argumentación, de la confrontación permanente.

En este punto nos unimos a Vigotsky para decir que la lengua escrita, sin amigas y sin amigos no se aprende.

Al respecto dice Lerner:

“La coordinación Inter.-individual es un factor esencial en el progreso del pensamiento, dado que crea las condiciones necesarias para el pasaje de la centralización en el propio punto de vista a la posibilidad de coordinarlo con el punto de vista de los demás, a la descentración característica del pensamiento lógico.”⁶⁶

Pero es Teberosky la que ha demostrado la importancia de la cooperación para el caso específico de la lengua escrita; ella ha probado cómo la confrontación de hipótesis entre varios niños y niñas y la puesta en común de conocimientos específicos son fundamentales para el avance del proceso.

e) Aceptar que aprender a leer no pasa por la oralización porque la lectura, como lo sostienen Grompone, Smith, Goodman, Ferreiro y Jolibert ES AJENA A LOS SONIDOS y la escritura, no es un “código de transcripción oral.

f) Reconocer que a escribir se aprende escribiendo y a leer se aprende leyendo. Es con el contacto permanente con el objeto de estudio, porque es con la utilización y reflexión permanente sobre el objeto de conocimiento, en este caso la lectura y la escritura, como uno puede aprender.

⁶⁶ LERNER, Delia. Desarrollo de la comprensión lectora. Una propuesta pedagógica fundamentada en el proceso de construcción de la lengua escrita, principios orientadores. Tomado de psicología educativa, CEIPA, 1984. Pág. 142

g) Considerar las respuestas de los niños y niñas como manifestación de su pensamiento, como la puesta en escena de una lógica interna, pasos necesarios que son la base de las estructuras siguientes. Sabemos que en el proceso de construcción del pensamiento, las niñas y los niños pasan por períodos que se caracterizan por errores sistemáticos, pero que no son errores la muestra de su pensamiento.

h) “Que exista en el aula un clima de aceptación y respeto mutuo, en el que equivocarse sea un paso más en el proceso de aprendizaje y en el que cada uno se sienta retado y al tiempo con confianza para pedir ayuda.”⁶⁷

i) “La estructura de las tareas debe permitir que los estudiantes accedan a ellas desde diversos puntos de partida.”⁶⁸

j) Vivenciar en la escuela diversidad de funciones y variedad de textos, audiencias y temas. Al ser la escritura una actividad que sirve para diferentes funciones y que se manifiesta con productos notablemente diversos (géneros, tipos de textos) resulta fundamental ofrecer a los estudiantes y las estudiantes una gran variedad de tareas con todo tipo de textos, interlocutores y temas; de modo que él o ella puedan experimentar las diferencias de cada uno.

k) Entender la escritura como actividad social cooperativa y hablada. Para evitar que el silencio y el individualismo se imponga en la práctica de la escritura, resulta fundamental organizar de modo concreto las actividades. Se deben encontrar y crear otros contextos, escribir fuera del horario de clase,

⁶⁷ Solé Isabel, citada por ZABALA, Antoni. El análisis de la acción pedagógica. Unad. Colombia 1999 Pág. 178.

⁶⁸ Ibid...

escribir en otras materias. Sólo de esa manera se puede conversar sobre lo que se escribe.

l) Hacer énfasis en lo discursivo: Adecuación, coherencia, cohesión, variedad.

m) Se debe realizar un trabajo específico de composición: Planificación, textualización, revisión.

“La práctica de escritura debe poner énfasis en el proceso completo de producción de textos y no sólo en el producto final. Para ello es importante entender el acto de escritura como una actividad compleja compuesta de distintas tareas de orden diferente: buscar información, estructurar la información de acuerdo con el plan, encontrar la manera de verbalizar la información escrita, organizar la información de forma lineal en el texto, cohesionar las distintas partes del mismo.”⁶⁹

1.5.2 ROL DE LA MAESTRA O EL MAESTRO EN ESTA DIDÁCTICA

Nos unimos a Smith, a Josette Jolibert y a Goodman cuando afirman; que la lectura y la escritura no se enseñan porque estos son procesos internos que

⁶⁹ CASSANY, Daniel. Funciones, representaciones de los escritos. Algunas consideraciones sobre Didáctica de la Composición. Editores Emilio J. García Juan Montoya y otro. 1996. Pág. 20

cada uno y cada una debe resolver; no se enseñan, como en últimas no se enseña nada, pero el maestro o la maestra si puede permitir o cercenar el acceso a estos dos saberes y, por tanto; al conocimiento, a la cultura.

En esta didáctica, el maestro y la maestra, tienen un papel fundamental y no es DEJAR HACER, no es el famoso lesseferismo que desde una errada y malintencionada interpretación del Constructivismo se ha hecho. No, el maestro no se invisibiliza en esta didáctica pero adquiere otra connotación diferente a la de enseñar.

Su papel preponderante ya no se fundamenta en la falacia de que lo sabe todo y, además, que tiene el poder que le da la calificación; sino, en que permite aprender: porque es capaz de ponerse en el lugar del otro y de la otra y de hacer que fluya de él y de ella, en el encuentro con los otros y las otras, el objeto de estudio; el saber. Pero esto requiere de unas maestras y unos maestros que se despojen de su poder y de su afán de dar respuestas, de decir, de contestar preguntas que nadie ha hecho, su afán de decir y de premiar la respuesta correcta.

Se requiere de un maestro que posibilite la interacción, que la provoque, que confronte, que tenga la pregunta precisa en el momento oportuno; que pueda proponer contraejemplos, que esté atento a todo lo que sucede en el aula, para poder vincularlo con la lectura y la escritura.

Un maestro y una maestra respetuosos, muy humanos y con un saber “saber” y un saber “hacer”, que han revisado sus concepciones, que las han transformado.

Ellos y ellas deben tener una fuerte formación en Sociolingüística, Psicolingüística, pragmática, análisis del discurso, pero además conocer sobre todos los paradigmas que sobre la enseñanza y el aprendizaje ha habido en la historia y los cuestionamientos que se han hecho a estas posiciones. Todo esto con una fuerte fundamentación epistemológica; además deberá saber sobre el proceso de construcción de la lengua escrita, sobre la lingüística, sobre el peso y las connotaciones de los imaginarios colectivos; esto es necesario ponerlo en escena, tiene que saber muchísimo de interacción en el aula, de trabajo grupal, de formas de confrontación.

Queda claro, que estos saberes no son sólo información para ser repetida; porque las concepciones lingüísticas que los estudiantes y las estudiantes de la Universidad de Antioquia de las Licenciaturas en Educación Especial, Básica Primaria y Educación Preescolar tienen son muy fuertes y si estos saberes sólo se dicen, ellas y ellos no podrán establecer las conexiones entre éstos y su hacer pedagógico.

La Didáctica universitaria tendrá que repensarse para que estos saberes sean contruidos por los estudiantes y las estudiantes; para lo cual se hace necesario que estén llenos de experiencia, de prestigio, de amor; por esto, hasta el lenguaje debe ser pensado ya que los lenguajes abstractos de la ciencia no logran permear el saber previo de ellos y de ellas porque no hay comunicación, no se comprende y en esa medida se rompe, no hay comunicación agreguemos con sentido, como lo plantea Antanas Mockus, aunque esto es una redundancia, ya que sólo el sentido permite la comunicación.

Nunca como en esta propuesta el maestro y la maestra tienen que saber, saber para poder acompañar en ese proceso de acercamiento a la escritura y a la lectura y sobre todo saber para permanecer, para mantenerse, para defender su trabajo y no claudicar porque los padres y madres de familia, las editoriales, los otros profesores y las otras profesoras harán que duden, que quieran hacerlo igual a como les enseñaron, que no se compliquen. Y sólo la fuerza

que da el saber sabido, creído, experimentado, lleno de afectos, un saber pasional en palabras de Mafessoli será lo que les permitirá mantenerse. Se necesita un saber más fuerte que las memorias heredadas que logre permearlas y transformarlas.

1.5.3 EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA:

En este apartado nos detendremos un instante en el aprendizaje. Como ya sabemos la Didáctica se ocupa del proceso docente educativo, es decir de la enseñanza, del aprendizaje y de las múltiples relaciones que se dan en este proceso, por tanto, el aprendizaje es un tópico obligado.

La concepción de aprendizaje que retomamos mantiene la coherencia con el reconocimiento de un ser humano que participa en la construcción de su conocimiento, pero que no lo hace solo, que requiere de sus pares y de otros y otras que lo acompañen, que no llega vacío a la escuela, que cuando entra por primera vez a ese espacio ya sabe cantidad de cosas, de matemáticas, de ciencias naturales y de Lectura y de escritura..., y que sea cual sea su raza, su estrato, su condición .se ocupa como todos los seres humanos de construir sentido en el mundo, para lo cual pone a prueba permanentemente hipótesis, es decir hace afirmaciones que no necesariamente son ciertas a la luz de los adultos pero que hacen parte de ese deseo de comprender y que demuestran un saber, saber diferente al del adulto, pero un saber.

Es precisamente todo lo que ya saben él y ella, lo que les permite realizar estas hipótesis y lo que les permite aprender.

Todos los seres humanos conocen el mundo a través de una constante interacción con él, lo cual les permite a ellos darle significado a los objetos que

van incorporando, de esta manera comprenden sus características y sus relaciones. Para ello se valen de varios procesos cognitivos como la asimilación y la acomodación.

En la asimilación el niño y la niña incorporan la información que está sin integrarse con la que poseen; hay un cambio de la realidad para adaptarla a sus esquemas y en la acomodación, transforman la información que poseen en función de la nueva que incorporaron, o lo que es lo mismo, cambian sus esquemas para poder entender la realidad y así aprender.

En otras palabras, el aprendiente y la aprendiente reciben la información, ésta queda incorporada en sus esquemas de pensamiento, pero aún sin ejercer influencia sobre los conocimientos que ya se poseen, (esquemas); una vez que esta nueva información comienza a ejercer efecto, a perturbar; él y ella acomodan, o sea, se inicia el proceso de cambio, modificación, reconstrucción, proceso de equilibrio, desequilibrio y reequilibrio entre lo nuevo que se les presenta y lo viejo que poseían.

Se entiende esquema como la suma de lo que el individuo sabe sobre un tema o un tópico determinado, sin embargo queda claro que no es una mera colección de información. Los esquemas están altamente interrelacionados y tienen propiedades activas que permiten a las personas involucrarse en una verdadera actividad cognitiva, reflexiva. Son ellos los que autorizan el aprendizaje y es a través de ellos que se aprende.

Los esquemas contruidos por los seres humanos son utilizados en diversidad de eventos, es decir, ellos transfieren estos esquemas a situaciones nuevas, parecidas, similares para solucionar nuevos problemas, y son conformados a través de la experiencia, de la acción y reflexión sobre el objeto de conocimiento.

Todos y todas aprenden de la misma manera, requieren de la acción con el objeto de conocimiento que en este caso es la lectura y la escritura, viven el mismo proceso (conceptualizaciones presilábicas, silábicas y alfabéticas) lo que varía es el nivel de complejidad, la capacidad cognitiva, el tiempo de adquisición, el qué se aprende, pero el cómo se aprende se mantiene.

Los aportes que han realizado la Psicología Genética, la teoría Sociocultural de Vigotsky, además de los ofrecidos por la Lingüística del texto, la psicolingüística, la Sociolingüística, la Pragmática, el Análisis del Discurso, todos los aportes en términos del proceso de construcción de la lengua escrita llevan a reconceptualizar al niño, a la niña, al aprendizaje, a la enseñanza, y a la lectura y a la escritura; lo que implica necesariamente un cambio radical en las prácticas de la escuela si realmente esta institución y la sociedad entera quieren posibilitar el aprendizaje. Se habla de un aprendizaje real, no de la ilusión del aprendizaje que es lo que ha ofrecido la escuela tradicional.

Si el niño y la niña son seres activos que construyen su aprendizaje desde el colectivo, aunque la apropiación sea individual, tarea de la escuela; es permitir y provocar que ellos y ellas construyan hipótesis, que interactúen con los otros y otras y con el objeto de conocimiento: la lengua escrita.

El medio educativo aporta en la medida en que permite que el estudiante y la estudiante puedan accionar con el objeto de conocimiento que en este caso es la lectura y la escritura. Sólo se puede aprender a leer leyendo, y a escribir, escribiendo. Sólo si los niños y las niñas leen textos reales y escriben textos reales, con destinatarios reales, en situaciones reales, accederán a este saber.

No hay aprendizaje sin acción, todo aprendizaje tiene su origen en los actos concretos de la vida cotidiana. La acción es una realización a partir de un interés, de una necesidad, de un motivo dirigido a algo, a un fin.

Los maestros y las maestras, como se pudo leer en párrafos anteriores, tienen un papel fundamental en este aprendizaje:

“...El aprendizaje es una construcción personal que realiza el alumno gracias a la ayuda que recibe de otras personas. Esa construcción, a través de la cual puede atribuir significado a un determinado objeto de enseñanza, implica la aportación de la persona que aprende, de su interés y disponibilidad, de sus conocimientos previos y de su experiencia. En todo ello juega un papel imprescindible la figura del otro más experto, que ayuda a detectar un conflicto inicial entre lo que se sabe y lo que se requiere saber, que contribuye a que el alumno se vea capaz y con ganas de resolverlo, que plantea el nuevo contenido de modo que aparezca como un reto interesante cuya resolución va a tener alguna utilidad, que interviene de forma ajustada a los progresos y dificultades que el alumno manifiesta, apoyándole con la vista puesta en su realización autónoma”.⁷⁰

Es en una concepción de aprendizaje Constructivista, donde se le asigna realmente un papel fundamental a la maestra y al maestro. Es desde una idea

⁷⁰ ZABALA, Antonio. El análisis de la acción pedagógica. Unad. Colombia 1999 Pág. 163.

de aprendizaje como éstas, desde donde el maestro tiene su gran papel que incluye un conocimiento amplio, un cambio de concepciones. Si éste conoce la forma como los sujetos aprenden y conoce el momento evolutivo de sus estudiantes, si presenta situaciones que tomen en cuenta los esquemas asimiladores y acomodadores de los sujetos el aprendizaje estará cargado de fructíferos hallazgos, sino todo esfuerzo será vano.

1.5.4 EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Se presenta a continuación los planteamientos teóricos propuestos por Frank Smith, los cuales hacen referencia explícita a la enseñanza de la lectura:

Smith plantea que: ***“Iniciamos nuestro aprendizaje de la lectura con la primera vez que conseguimos darle sentido a una página escrita y aprendemos algo nuevo acerca de la lectura cada vez que leemos”***.⁷¹ En consecuencia, según el autor, a leer se aprende leyendo y a escribir se aprende escribiendo. Para él, aprender a leer no es distinto de leer.

Según el escritor no es mucho lo que se pueda aprender como resultado de la decodificación, ejercitar letras, las sílabas y palabras sin sentido, esto no cumple ningún objetivo ni tiene ningún sentido. ***“No es preciso enfrentar a los niños al sinsentido para que aprendan a leer, lo que necesitan es leer.”***⁷²

⁷¹ SMITH, Frank. Para darle sentido a la lectura. España. 1990. Pág. 157.

⁷² Ibid

Asumir que aprender a leer y leer son diferentes, genera riesgos que se manifiestan en las prácticas escolares ya que derivan actividades que no tienen ningún sentido con el pretexto de que los niños y niñas adquieran las habilidades básicas, desconociendo de esta manera que el único acceso a la lectura es a través de la experiencia práctica. Aprender a leer debe ser una actividad satisfactoria que surja de la misma experiencia que es generada por la misma capacidad de leer.

Smith plantea dos interrogantes en su texto: el primero tiene que ver con el cómo se inicia el proceso de lectura antes de conocerse las suficientes palabras para que se pueda leer un texto. La respuesta a este interrogante es muy simple; **“Si los niños no pueden leer lo suficientemente bien para aprender de sus lecturas alguien más a de llevar a cabo la lectura para ellos”.**⁷³

El segundo interrogante tiene que ver con las raíces de la lectura y las revelaciones que los niños precisan para comenzar a leer. Éstas están referidas a: **“El comprender que los signos impresos exhiben entre sí diferencias significativas, que la palabra impresa puede asociarse con el significado y que existen relaciones entre el lenguaje impreso y el hablado.”**⁷⁴

Estas revelaciones son las que debe descubrir el niño como usuario de la lectura. En otras palabras, los niños y las niñas deben reconocer los términos individuales que diferencian las palabras escritas entre sí, deben aprender que una disposición determinada de signos impresos dan cuenta de su significado.

⁷³ Ibid... Págs. 158

⁷⁴ Ibid...Pág. 158

“Los signos visibles conllevan un significado que tiene algún sentido diferenciar” ⁷⁵

También deben reconocer que las unidades impresas llamadas palabras son susceptibles de dividirse en letras y que a su vez, guardan una relación con el lenguaje hablado. Estas revelaciones no se logran reconocer porque el adulto o la adulta lectores rodeen al niño y a la niña del texto o porque le suministre información al respecto o porque le muestre de manera aislada cada letra y lo sometan a un análisis riguroso y tedioso de cada una de ellas. Lo que para él o ella es obvio para el niño o la niña no lo es. Lo que hace esto es entorpecer, obstaculizar un aprendizaje que puede resultar muy placentero, solo se llega a comprender las revelaciones contando con la relación directa con los textos de lectura en el uso mismo de ellos.

Cada lector y lectora precisa reconocer que cada palabra impresa en un libro es lenguaje y que ellas al interpretarse pueden comunicar una información como contar una historia, ser útiles para algo. El estar rodeado de un ambiente cargado de textos, el ver leer a los adultos y adultas, no asegura que el niño o la niña logren descubrir estas revelaciones, pues, la lectura no se obtiene por exposición a los libros, no es por ósmosis que sucede, no basta con darle explicaciones para que ellos y ellas se den cuenta que la adulto o el adulto está construyendo sentido de un texto.

No se trata de transmitir a los niños y a las niñas la importancia de saber el significado de términos como letras, palabras, sílabas o párrafos; tampoco de esperar que ellos demuestren la habilidad de detectar fonemas y significados por separado del lenguaje. Es obvio que ellos se muestran incapaces si se hace de ésta manera, y lo más seguro es que tendrán grandes dificultades para aprender a leer.

⁷⁵ Ibid... 159

Para darle sentido a la lectura hay que partir del hecho de: ***“Que los niños no aprenden a leer a partir del sin sentido, no aprenden a leer para darle sentido a la lectura, más bien, ocurre que se esfuerzan por darle sentido a lo escrito y como consecuencia de ello, aprenden a leer”.***⁷⁶

Los niños no aprenden a hablar para comunicarse, lo hacen para darle sentido, si se enseñara a hablar como se enseña a leer tradicionalmente los niños y las niñas jamás aprenderían a hablar pues sólo se iría de pequeños fragmentos sin sentido a otros.

“Los niños y niñas pueden darle sentido al lenguaje oral y escrito en la misma forma que pueden otorgarle sentido a todo lo demás dentro de su mundo. Tan sólo el sinsentido logra confundirles”.⁷⁷

En cualquier parte del mundo los niños y las niñas de diferentes estratos sociales se verán abocados al encuentro del material impreso; etiquetas, letreros, productos, afiches, pasquines, pancartas, listados, direcciones, avisos, textos que a la vista del adulto pasan desapercibidos y que están cargados de información; para ellos esto es un desafío constante que debe solucionar a través de los cuestionamientos problemáticos que genera el interrogar algún texto en cuestión. El adulto y la adulta tienen un papel muy importante en este aprendizaje; ellos se convierten en los asesores, sirven de enlace, de puente entre el material escrito y los niños y las niñas; pueden ayudarle leyendo por ellos, pueden trabajar a la par, mostrándoles como implementa las habilidades.

⁷⁶ Ibid.. pág. 162

⁷⁷ Ibid...Pág. 163

“Obviamente, no le haría ningún daño a los niños y a las niñas adquirir nociones básicas del alfabeto, será muy útil para guiar su atención. Pero el aprendizaje del alfabeto no es en modo alguno un requisito previo para aprender a diferenciar las palabras y el alfabeto en sí puede convertirse en una desventaja si los adultos lo emplean para que los niños se esfuercen por pronunciar las palabras antes de haberle conferido un sentido. La capacidad de reconocer las palabras brinda por sí sola un sentido al fin de aprenderse las letras.”⁷⁸

Para aprender a leer, el niño y la niña, requieren pertenecer al CLUB DE LA LITERIDAD O LITERALIDAD, convertirse en miembros activos de éste. Este club agrupa a todos los usuarios y usuarias del lenguaje escrito. Literalidad alude a la escritura y a la lectura. Ingresar supone un acto de afiliación recíproca, de mutuo consentimiento. Los niños y las niñas, que ingresan dan por sentado que llegarán a ser miembros del club tan avezados como los que allí están y todos los miembros del club que leen y escriben esperan lo mismo. El club funciona como cualquier club, depende de los intereses compartidos, y los miembros se integran a cualquiera de las actividades que el club ha ideado.

El pertenecer a este club del lenguaje escrito genera ventajas para los niños y las niñas:

- ❖ Permite comprobar todo aquello que el lenguaje escrito posibilita.

⁷⁸ Ibid. ..Pág. 165

- ❖ A los niños y niñas se les admite como socios en formación. Nadie espera que lean y escriban como los miembros más avezados
- ❖ Se espera que el error aparezca como el resultado de la búsqueda por lo tanto, no se castiga.
- ❖ Los miembros más avezados ayudan a los que están en formación, leen por ellos o ellas.

..

- ❖ Los niños y las niñas pueden participar en cualquier actividad de lectura y escritura que genere interés para ellos.
- ❖ Los niños y las niñas aprenden a identificarse a sí mismos como integrantes del club de la literalidad.

“En el club de literalidad se pueden incluir miembros que se hayan a considerable distancia, que pueden estar, incluso muertos. En el club se aprende de los autores”⁷⁹.

1.5.5 PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA

En esta misma dirección se presenta a continuación algunos aportes de Fernando Vásquez Rodríguez en su artículo “Lectura y abducción, escritura y

⁷⁹ Ibid...Pág. 170.

reconocimiento” pues, contiene elementos fundamentales para el trabajo, en términos de la escritura:

“ Escribir es, de alguna manera, poner afuera nuestro pensamiento. La escritura expone nuestro yo. Cuando escribimos logramos asistir a una puesta en escena de nuestra subjetividad. Gracias a la escritura hacemos permanentes actos de reconocimiento, de agnición. Nos convertimos en actores y espectadores de nuestra propia obra.

De allí la dificultad y la importancia de la escritura, no sólo por la fijación o la evidencia de la letra, por la certeza del documento; sino, además, porque la escritura nos permite reconocer, por no decir confrontar cada idea o propuesta, cada iniciativa o intención, cada proyecto o utopía. La escritura es como un yunque en el cual podemos medir la calidad material del pensamiento. Es escribiendo como descubrimos nuestras incompetencias o nuestra confusión: es cuando escribimos cuando mejor podemos apreciar nuestras limitaciones o nuestras posibilidades insospechadas. Es el acto de escribir donde comprobamos si somos meros repetidores o productores de conocimiento “⁸⁰

La escritura ha cambiado de denominación gracias a una nueva actitud frente a ella. Los autores contemporáneos la han denominado proceso de composición. En esta actividad de composición, es de suma importancia el acto consciente (

⁸⁰ VASQUEZ, Fernando. Lectura y abducción, escritura y reconocimiento. En: Los procesos de Lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos. Revista Mesa Redonda. Editorial Magisterio. Bogotá. Pág. 146.

metacognitivo) de parte de los niños y de las niñas en cuanto al procesos que deben seguir al momento de escribir.

La escritura como actividad metacognitiva deberá llevar a descubrir a los aprendices los siguientes pasos:

- ❖ La Planificación: Los niños y las niñas atenderán a las características del destinatario, estatus del enunciador, propósito al escribir o intención y las características del texto en cuanto a su contenido. También es importante tener en cuenta el tipo de texto, el formato, la presentación y la extensión.

Se hace necesario reconocer diferentes formas de reunir la información que se utilizará al momento de escribir, para ello se pueden valer de diferentes formas de recolección de datos, utilizar recursos como el acopio de idea; el racimo asociativo, el flujo de ideas, entre otros.

Cuando se han expresado las ideas se hace necesario organizarlas jerárquicamente utilizando un esbozo.

La consulta de diferentes fuentes escritas es un buen recurso para saber más sobre el tema, para saber más sobre el tipo de texto, aspectos que permitirán reorganizar de manera más apropiada el texto en construcción. También la ayuda de expertos en la materia, es una buena fuente de consulta que permitirá enriquecer el texto.

- ❖ Ya organizada y ampliada la información necesaria, los aprendientes se dan a la tarea de redacción, organizando los párrafos teniendo en

cuanta el tipo de texto que pretenden desarrollar. Se da la primera escritura, que tendrá las características propuestas en la planeación.

Este primer borrador llevará a la revisión y a la relectura y por supuesto, a la reescritura, modificaciones que se pueden hacer en agregados.

Este trabajo puede ser grupal o individual dependiendo de la estrategia que estén siguiendo en el aula de clase, allí se puede confrontar para encontrar las características globales de un tipo de texto, la coherencia global, lineal, la cohesión global y lineal, la adecuación, y corrección gramatical.

El primer texto escrito suscitará otros borradores, tantos como el escritor crea necesarios, por último, se atenderá a las correcciones de carácter gramatical.

El escritor comparará su texto con el plan que se formuló al principio y contestará a las preguntas que se formuló anteriormente en cuanto al destinatario, contenido y forma. En el aula se escribirá todos los días y en todo momento, en situaciones diversas, se escribirá entre varios y varias o solos y solas.

Se escribirá, porque se hace urgente responder a una carta porque deben guardar información para evitar olvidarla, porque hay que elaborar un afiche entonces todos colaboran, porque se desea hacerlo, porque se está explorando un nuevo tipo de texto.

El profesor y la profesora no serán quienes gestionen directamente las actividades de escritura, pues, ya no decidirán cuando escribir ellos permitirán que el aprendiente o la aprendiente autónomamente vayan tomando estas decisiones. Los textos a escribir tendrán interlocutores válidos,

ya no serán dirigidos al maestro, pues estos, serán escritos en situaciones reales de necesidad sentida.

Es importante también tener en cuenta que las producciones, los hallazgos serán reutilizados después, serán el material de consulta tanto para construir herramientas como para buscar más información o en llegado caso para verificar algo que se olvidó. La evaluación de las prácticas, estará focalizada en el proceso y en las actitudes generales que muestre el aprendiente ante la escritura.

Esta tarea inicialmente debe ser dirigida por los maestros o las maestras, en una actividad de confrontación constante ya que los niños y las niñas se encuentran fortaleciendo sus conocimientos sobre todo lo concernientes a la escritura, más adelante será un trabajo compartido donde todos y todas evaluarán, todos y todas aportarán.

1.5.6. PROCESO LECTOR:

“ Leer, es leer escritos verdaderos, que van desde un nombre de calle en un letrero, a un libro, pasando por un afiche, un periódico, etc...,es leyendo verdaderamente desde el principio que uno se transforma en lector y no aprendiendo a leer primero”.

81

Reconociendo la lectura como proceso de búsqueda de significado los niños y las niñas se deberán confrontar en el texto los elementos que aporta; para

⁸¹ JOLIBERT, Josette. Como formar niños lectores de textos. Editorial Dolmen. Santiago de Chile.1991.Pág. 27.

ello analizarán las características socioculturales de éste: de dónde viene, quién lo trajo, en qué material está hecho. Luego de reconocerlas, es importante continuar prediciendo a partir de todas las claves que el texto proporciona: mirar portadas, dibujos, gráficas, esquemas, palabras o frases en negrilla, otro tipo de tipografía ...etc. Todo esto les permitirá comparar sus conocimientos previos con los que aporta el texto luego, hacer inferencias de posibles sentidos y finalmente proponer un significado.

“ La naturaleza de los textos siempre será variada, el contenido desconocido se explorará de manera aleatoria, ya no es la idea de una lectura que comienza por la primera letra y termina en la última respetando el orden de la escritura, por el contrario al abordar las palabras desconocidas, no se cortarán las palabras en frases no se deletrearán fonéticamente además y en lo cual se hará mucho énfasis es que habrá ausencia de lectura en voz alta por parte del aprendiz”.⁸²

La confrontación grupal, la ayuda mutua al encontrar índices es fundamental en estas situaciones de aprendizaje. Es importante que siempre se lea con una intención: reconocer algún tipo de texto, leer un texto en donde se encuentre información importante para el proyecto que están desarrollando, contestar una carta, hacer una receta, saber jugar un juego y para ello leer las instrucciones, sólo en la medida que hay la necesidad y ésta es real, se comprende que la lectura sirve para algo.

⁸² Ibid...Pág. 28

1.5.7 LOS PADRES Y MADRES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Como esta propuesta implica cambios trascendentales en las prácticas pedagógicas, los padres y las madres de familia deberán hacer cambios en las prácticas que desarrollan en casa para ayudar a sus hijos e hijas. Sabemos que modificar estas prácticas será difícil, pues es una propuesta diferente para leer y escribir frente a las cuales no encuentran referentes en su propio pasado escolar, esto los atemoriza y los llena de dudas; más cuando observan que las producciones y lectura de los niños y niñas no concuerdan con lo que literalmente el texto dice o con los códigos convencionales.

Otro aspecto que causa desconcierto y temor es la ausencia de texto guía, pues los padres y madres en casa podían de alguna manera ir monitoreando el trabajo de aprender las letras. Ya no hay manual de lectura, ya no se decodificará y esto genera muchas dudas, pues no saben como hacerlo sin la ayuda de una cartilla. Para solucionar estas dificultades se propondrán varios encuentros con los padres y madres de familia a lo largo de todo el año, hay que acompañarlos y acompañarlas siempre, pues la propuesta sin la ayuda de ellos no sería posible.

Se planeará un encuentro al principio del año, donde se hará una presentación de la propuesta que consistirá en hacer énfasis en la no codificación y no decodificación, tratando de ser claros (no utilizar un lenguaje pedagógico muy técnico), permitiendo que los padres y madres expongan sus dudas; además, se expondrá todo lo referente a la metodología de trabajo y las acciones que deberán evitar hacer. Este primer encuentro sólo será el abre bocas para futuros trabajos, ya que de aquí surgirán posibles temáticas a trabajar surgidas de los interrogantes que se generaron en esta charla.

También es conveniente invitarlos al salón de clases para que vean cómo se trabaja allí, para que vean cómo se lee y se escribe; cómo formulan hipótesis los niños y las niñas, cómo se confrontan; luego se propondrá una sesión para analizar lo que ellos observaron.

Otra alternativa será invitarlos e invitarlas, a que vivan experiencias como lectores y lectoras, situación que les permitirá tomar conciencia de sus propias estrategias escriturales.

Para darle más prestigio al trabajo es conveniente invitar a personas, maestros, pedagogos de otros lugares, a que charlen sobre el asunto y comenten la experiencia que han tenido al utilizar esta propuesta. Si la propuesta ya se viene implementando en la institución, los padres y las madres de cursos posteriores serán modelo para los que apenas se inician en este trabajo.

Es recomendable proporcionarles material escrito, construido por los maestros y maestras, material sencillo que utilice un lenguaje accesible a las condiciones cognitivas de los padres y de las madres, permitiendo así la verdadera comunicación, donde se planteen estrategias de ayuda a sus hijos e hijas.

En la medida de lo posible hacer grabaciones de las clases y proyectarlas para que vean en acción a sus hijos e hijas, que puedan ver que a ellos y a ellas les gusta leer y escribir, esto los tranquilizará.

La idea es que padres y madres acompañen a sus hijos e hijas en casa, por esto se hará énfasis en la lectura y la escritura desde la cotidianidad, con naturalidad. La invitación es a leer y a escribir con ellos y ellas, textos que

necesiten o que deseen: un recado, un número telefónico, el nombre de algo, la lista del mercado etc..., la invitación es a que desde la casa se le ayude a que encuentre claves en los textos, a que predigan contenidos, a que invente textos. En últimas, la invitación es a que toda la familia acepte al niño y a la niña en el club de la literidad.

Es importante también que los padres y las madres reconozcan que leerle a sus hijos e hijas les ayudará a construir elementos para formarlos-las como lectores-as y escritores-as, además de la gran ventaja que es leer juntos ya que; afina los lazos de amor con sus hijos-as con la lectura, con la escritura y con el conocimiento.

Los encuentros se planearán con anticipación, procurando atender las características de los padres, siendo muy flexibles. Es importante no renunciar a hacerlos pues ya sabemos que será una ardua tarea desmotar las concepciones que se tienen de la lectura y la escritura. Saber, de antemano, que la resistencia será el mayor obstáculo y las deserciones de los padres, una manifestación de ella.

1.6.. COMPONENTES DE UNA DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA PARA NIÑAS Y NIÑOS DE PREESCOLAR Y PRIMERO

A continuación se presentan los componentes de la Didáctica, que hacen referencia a la lectura y la escritura para niños y niñas de preescolar y primero de básica primaria:

a) PROBLEMA

Para acompañar a los niños y niñas de preescolar y primero en la construcción de la lectura y la escritura convencional, es necesario tener en cuenta todos los avances lingüísticos, para de esta forma no desvirtuar o deformar estos dos procesos, y así mantenerlos como actos comunicativos que cumplen una función social.

b) OBJETIVOS

- ❖ Restituir a la lengua escrita su carácter de objeto social.

- ❖ Aceptar que desde preescolar y desde el primer día de clase, todos y todas pueden producir e interpretar escrituras, cada cual a su nivel

- ❖ Aceptar a los niños y niñas en el club de la literalidad. Recordemos que el club de la literalidad, es el club en el que están inscritos todos los lectores-as y escritores-as avezados-as y también los y las principiantes, estos socios del club, permitirán y estimularán los nuevos participantes para que lean y escriban los más variados textos, lo que ellos deseen y necesiten escribir y leer. Los otros leerán para ellos, comentarán sus lecturas y escritos.

- ❖ Comprender las funciones de la lengua escrita en la sociedad (ampliar la memoria, recordar, informar, recrearse, certificar).

- ❖ Producir textos respetando los modos de organización de la lengua escrita que corresponden a esos registros diferentes.

- ❖ Fomentar la actitud de curiosidad y evitar el temor frente a la lengua escrita.

- ❖ Reconocer los soportes que sirven como portadores de los diferentes textos funcionales. (narrativos, informativos, periodísticos, instrucciones, cartas, recados, listas).

- ❖ Comprender el modo de representación del lenguaje que corresponde al sistema alfabético de escritura.

- ❖ Permitir el placer por la lectura.

c) CONTENIDOS

Los contenidos que aquí se presentan no son para informar, ni para ser aprendidos de memoria por los estudiantes y las estudiantes; es decir, estos contenidos más que cumplir la función de ser dichos como teoría, son más bien la puesta en escena de ellos.

Son la guía para el maestro y la maestra, son los elementos que deberá tener en cuenta al momento de trabajar con la lectura y la escritura en preescolar y primero de básica primaria, de igual manera se enfatiza en que no es nada diferente de lo que tendrá que trabajar en otros grados, dado, que ellos son procesos únicos, universales, y que la lengua escrita es indivisible en sus partes componentes.

Algunos de los contenidos para la lectura serían:

- ❖ Competencias Globales que tienen que ver, siguiendo a Josette Jolibert, con reconocer de dónde viene el texto, la producción del mismo, dónde lo venden, qué lugar ocupa en la escuela y en la sociedad, pero además algunas estrategias como lector: reconocimiento de las claves del texto.
- ❖ Competencias lingüísticas que serían más bien competencias comunicativas y que tienen que ver con reconocer el contexto situacional y contextual del texto, con hacer un reconocimiento de la situación de comunicación, del tipo de texto, de la superestructura del mismo, de la lingüística textual, oracional y la palabra y su microestructura.

En ese orden lo propone la autora, pero no porque se debe enseñar cada contenido sino porque en ese orden se empieza el texto. El trabajo con estos contenidos es importante en la medida en que permiten la construcción de sentido, pero no son para ser aprendidos de memoria, sino para usarlos mientras se lee un texto.

Estamos hablando en términos generales de:

- ❖ Actitud frente a la lectura.
- ❖ Funciones sociales de la lectura.
- ❖ Enriquecimiento de saberes previos sobre la temática a trabajar
- ❖ Estrategias de lectura: Predicción, Inferencia, Muestreo, Verificación, Autocorrección, Relectura, Recuento.
- ❖ Lectura silenciosa.
- ❖ Construcción de sentido.
- ❖ Propósito para la lectura
- ❖ Control del propio proceso de lectura.
- ❖ Tipos de texto: textos informativos, descriptivos, argumentativos, recetas, cartas, cuentas de los servicios públicos, cuentos, etc.

Contenidos para la escritura en niñas y niños de preescolar y primero de básica primaria:

- ❖ Estrategias del escritor.

Planeación del texto, primer borrador, segundo borrador... revisión, edición.

- ❖ Producción del texto

Coherencia, pertinencia del texto, cohesión, variabilidad en el lenguaje, nivel de conceptualización, utilización de grafías o pseudografías, legibilidad.

- ❖ Actitud frente a la escritura.
- ❖ Funciones de la escritura.
- ❖ Tipos de texto. Descriptivos, narrativos.
- ❖ Relectura.

Un elemento importante a lo largo de todos los contenidos planteados anteriormente tendrá que ver con la **seguridad**, como aspecto fundamental que les permitirá a los niños y niñas de preescolar y primero de primaria arriesgarse y aprender. La seguridad en dos sentidos: de que sabe, por que sí sabe, y de que puede aprender.

Si bien estos contenidos no son teóricos, el niño y la niña deberán teorizarlos, pero es eso precisamente lo que sucede, porque al aprender a leer y al aprender a escribir, además se aprende qué es leer y qué es escribir; por eso hasta un niño de segundo grado puede “definir la lectura y la escritura” igual que una madre de familia. Carbonell ha alertado en torno a este doble aprendizaje, por eso el método tiene que ser consistente con los contenidos, y con todos los avances de la lingüística para no provocar una deformación de la lengua escrita.

d) . MÉTODOS

En este apartado el termino método será redefinido bajo el concepto de propuestas.

Se parte de hacer dos afirmaciones, o más bien dos claridades:

- ❖ La propuesta está alejada totalmente de los métodos sintéticos y /o analíticos.

- ❖ Se Parte de que la unidad mínima con sentido es el texto completo.

- ❖ La propuesta se centra en el hacer del que aprende o de la que aprende.

Es cierto, no se puede enseñar a leer y ni a escribir, y cualquier cosa que se diga sobre estos dos saberes lleva directamente al hacer. Si en matemáticas, descubrieran que $1 + 1 = 3$, y a veces son tres, esto podría pasar a la escuela, la maestra podría decirlo a sus alumnos: “Niños uno más uno son 3. Pero si en lectura se dice que es necesario releer, la maestra no podría decirle a sus estudiantes: “ Niños la relectura es, pues este proceso no se enseña desde la teoría: ¡se vive!. Igualmente los demás asuntos de la lectura y de la escritura, no se les pueden explicar ni ponerlos a leer sobre ellos, sino que es la acción misma sobre ese objeto de conocimiento lo que permite su aprehensión.

Las claves que ofrece el texto, las estrategias que usa el lector (búsqueda de índices en el texto y en el contexto), sólo son importantes y válidas en la

medida en que son usadas por cada uno de los aprendientes, sino, no tienen sentido, incluso en el último nivel de las claves del texto (las palabras y su microestructura) en que se fija el lector, sólo sirven porque le juegan al sentido, porque permiten construir sentido en un texto.

Se trabajará a través de proyectos de aula, esta será la estrategia general y unido a esto el lenguaje integral, la interrogación de textos, el taller de escritores y el taller de lectura. No se exponen aquí las obras de estos autores porque no hay suficiente espacio para ello, pero se reseñan para quien esté interesado las puedan consultar.

e) FORMA

La interacción será la forma de relación privilegiada en esta Didáctica, como se dijo al comienzo, sin amigos no se aprende, por tanto, el trabajo en grupo, las discusiones permanentes, serán las que permitan las confrontaciones, las observaciones, las síntesis grupales y en últimas la formación de lectores y escritores.

f) MEDIOS

El texto será el medio más importantes; se leerán y escribirán artículos de revistas, enciclopedias, cartas, recetas, experimentos, cuentos, periódicos y todos los que se encuentran en el mundo de la vida, que por tanto, cumplen una función social. Estos textos serán leídos y escritos, no simplemente reproducidos oralmente (narrados) . La idea es que en el aula se encuentren todos estos textos, ya sean llevados o contruidos por los niños o proporcionados por el maestro, según la necesidad.

Ahora bien, también en esta propuesta el cuaderno del niño, el tablero, la tiza sigue siendo muy importante pero se utiliza de manera diferente. Retomando los planteamientos de Rubén Darío Hurtado: (Lengua viva 1998, página 32) El cuaderno es un medio para permitir la construcción de la lectura y la escritura. En él se registran las producciones lingüísticas de los niños y niñas; por esto ellos lo deberán usar de manera significativa, y es precisamente este uso lo que permitirá que aprendan a usarlo. Es muy importante tener siempre presente que el cuaderno es del niño y no del profesor, por esto él podrá escribir lo que desee, aunque es claro que habrá trabajos necesarios propuestos desde el grupo y que son importantes para todos.

Para no usurpar la propiedad de los niños se pueden tener varios tipos de cuadernos: en primer lugar un cuaderno que pertenecerá a cada niño; en segundo lugar, un cuaderno viajero que pertenece al grupo y que se irá construyendo con los aportes de los padres, madres, y los mismos niños; ahí los padres escriben cuentos, sus historias de amor, juegos, recetas y otros regalos escritos para el grupo, y un tercer cuaderno llamado diario del grupo, donde los niños y niñas individualmente y por turnos escribirán la vida del grupo. Entre todos se decidirán los parámetros o informaciones que deberá tener este cuaderno y después de cada clase los niños y niñas se lo llevan a su casa y escribirán lo que pasó en clase. Estos dos últimos cuadernos se rotarán por cada familia durante todo el año. El cuaderno de diario se deberá leer todos los días al empezar la clase y se discutirá la veracidad de lo dicho, desde el sentido hasta la forma.

El cuaderno desde esta Didáctica “deja de ser un espacio para la sanción, la copia y las antipedagógicas planas”. No se usa para llenar grandes tableros, ni copiar los libros, más bien en él se escriben las conclusiones del grupo sobre el tema tratado, sobre lo que han aprendido de lectura y escritura. **“Así la**

copia se reemplaza por la comprensión y la producción textual, actividades en las que prima el análisis y la síntesis.”⁸³

El cuaderno será usado desde preescolar y desde el primer día de clase, porque estamos hablando de niños que leen y escriben cuando llegan a la escuela, sólo que leen y escriben de manera diferente a lo convencional, lo alfabético.

El tablero; se transforma en el cuaderno colectivo, donde todos los participantes podrán escribir, convirtiéndose en un excelente medio para la interacción y la confrontación. Ya no se usará más para castigar, intimidar, examinar, ya nadie se asustará cuando pase al tablero, todo lo contrario, ir al tablero hará parte de jugar, todos serán participantes activos, responsables, conocedores de lo que sucederá, y equivocarse, como dice Solé: no es nada terrible hace parte de ser y crecer.

El aula deberá estar cargada de textos completos y variados, donde los niños y las niñas podrán consultar sobre los diferentes temas. También es importante que en este espacio, se exhiban las producciones y hallazgos de todos los participantes, estos elementos se convertirán en herramientas de referencia. Habrá afiches murales, que se elaboraron por que se interrogo un texto, también espacios para archivar textos pequeños por ejemplo cartas, poemas recetas, catálogos, etc.

Se elaborarán ficheros contruidos por los niños y las niñas, los cuales se irán clasificando de acuerdo a las temáticas que propongan ellos y ellas.

⁸³ HURTADO, Ruben Darío. La lengua Viva. Centro de Pedagogía Participativa. Medellín. 1998. Págs. 32

La forma de organización del lugar ya no será rígida pues la disciplina se construirá no mediante la utilización de castigos riguroso y filas castrantes por lo tanto, siempre habrá una forma diferente de organizar los pupitres, esto dependerá de la labor del día.

La biblioteca contendrá variedad de textos, estará al alcance de los niños y de las niñas, se iniciará al niño y a la niña en el préstamo de ellos, se exhibirán los textos nuevos se harán reseñas del contenido para motivarlos a que los lean.

G) EVALUACIÓN

Para hablar de la evaluación de la lectura y la escritura se responderá a varias preguntas como:

❖ ¿A QUIÉN LE SIRVE LA EVALUACIÓN?

La evaluación le sirve a los niños y niñas para saber en dónde van, qué les falta por construir, qué claves del texto no están usando, qué estrategias del lector o del escritor ya manejan y cuáles no. Esto será una construcción por lo tanto será evolutiva; esto quiere decir que inicialmente los intentos de los niños serán confusos pero que con el paso del tiempo les permitirá ser más autónomos y reflexionar más eficientemente.

Al maestro o a la maestra, les sirve para saber si sus propuestas de intervención han servido o no, si los niños son cada vez más autónomos, si

dominan en el hacer tal o cual estrategia, o clave, qué saben hacer, porque no usan determinados asuntos ya revisados en el curso.

❖ ¿QUÉ EVALUAR?

Al comienzo de cualquier proceso docente educativo el maestro o la maestra de preescolar y primero de básica primaria deberán preguntarse qué información necesitarán saber sobre sus alumnos: qué tendrán que saber de ellos para poder juzgar el valor de lo que van logrando, pero para esto deberán tener en cuenta unos criterios que se formulan desde la disciplina misma y desde cada niño-a que llegan a la escuela.

La disciplina, en este caso la Lingüística, las teorías sobre la lectura y la escritura –La pragmática, el análisis del discurso, la Psicolingüística- definen el deber ser, de cómo se dan estos procesos, cuáles son las características de un lector y de un escritor avezado, cuáles son las competencias que se requieren para poder leer y poder escribir, de ahí salen los criterios a evaluar, de ahí se retoma el qué evaluar.

❖ Para la lectura serían los siguientes:

- Actitud emocional con la que los lectores se enfrentan a la lectura de un texto, interés, seguridad y capacidad para arriesgarse, disposición para implicarse en la tarea.

- Grado en que la lectura que se realiza se adecua a los objetivos que con ella se persiguen. Para esto hay que reconocer el propósito del estudiante al leer y la forma como asume esta tarea.

- Manejo de las fuentes escritas. En qué medida la niña o el niño sabe dónde y cómo encontrar determinada información. Por un lado, observar cómo se sitúan los estudiantes frente a los textos que leen, cómo utiliza las claves que el texto le brinda.¹⁰³

- Construcción del significado: Se debe evaluar según Colomer Y Camps la utilización del conocimiento previo en la realización de inferencias, uso adecuado de las claves del texto, información global del texto, resumen de lo leído.

- Control del propio proceso de comprensión, por esto es necesario formar lectores autónomos que controlen y evalúen su propio proceso.

Los criterios para la escritura serían:

- Estrategias de composición: Planear, elaborar borradores, revisar y editar.

- Características del texto: la coherencia del texto, su cohesión, variabilidad en el lenguaje, la pertinencia, la superestructura, el tipo de texto.

¹⁰³ Si están interesados en esta temática los invitamos a ver a Josette Jolibert, autora que trabaja la interrogación de textos haciendo una extensa descripción de las competencias lingüísticas que se evaluarían en los niños

- Actitud emocional: Disposición para enfrentarse al texto y seguridad, capacidad de disfrute y de arriesgarse.
- Nivel de conceptualización
- Pseudografías o grafías que utiliza.

❖ **¿CÓMO EVALUAR? :**

La evaluación será constante, apuntando al proceso. Todos y todas participarán de la evaluación. Se harán necesarias también la autoevaluación, y la coevaluación; éstas hacen parte de todo el proceso docente educativo lo transversalizan.

Del mismo modo, se hará necesaria una evaluación diagnóstica o inicial para conocer el saber previo con que los estudiantes abordan la actividad de lectura y escritura, también, una evaluación formativa que dará cuenta del desarrollo del proceso y permitirá la intervención para mejorarlo, y, finalmente, una evaluación sumativa que permitirá realizar un balance de lo que el niño o niña ha aprendido.

¿Cómo realizar estas evaluaciones? :

- A través de entrevistas: Estas entrevistas podrán hacerse de la siguiente manera: individualmente, en pequeños grupos, entre pares, o entrevista con todo el grupo. Al respecto se tiene

material proporcionado por Lucy Calkins en su propuesta del taller de escritores.

-

- A través de la observación permanente: para ésta es necesario tener en cuenta dos asuntos: primero es necesario tener claro qué se observará y a quiénes se observarán, no se puede ver todo, ni a todos a la vez, y si no se sabe que se observará, tampoco se verá nada.

Esta observación y recolección de información, se podrá hacer mediante el uso de variados instrumentos:

- El diario de campo o diario de procesos: donde el maestro podrá consignar los eventos sucedidos durante el día de clase.

- La lista de verificación: usada por el maestro permite hacer un trazado de indicadores por procesos que facilitarán la observación, además a esta lista, se le agregará una escala que a su vez le dará la posibilidad de ubicar los logros del niño teniendo en cuenta algún parámetro preestablecido. (Siempre, algunas veces, nunca)la ventaja de este instrumento es que permiten al maestro tomar la información inmediatamente sucede, esto es importante ya que las cosas se olvidan fácilmente.

- El método de carpeta: Usada por los niños y niñas permite evaluar reconocer y visualizar los procesos la lectura y la escritura. Es una propuesta del movimiento de Evaluación Auténtica. En este método se utiliza la observación, la interacción con los alumnos, las situaciones auténticas y los textos verdaderos. Varias son las razones que hacen plausible la utilización de esta forma de evaluar la lectura y la escritura:

- La autenticidad: tanto en las tareas o situaciones de lectura y escritura que son reales, como en los textos y el contexto situacional, textual, e intratextual.

- Permite evaluar el proceso y el producto.

- Posibilita la participación de los estudiantes, de los maestros, de los compañeros y de los padres-madres de familia. Desde este método de evaluación el estudiante es considerado un lector, escritor creativo y reflexivo, actor de su evaluación y de su aprendizaje.

- Este enfoque de evaluación está fundamentado en la Psicolingüística, en la sociolingüística, teorías investigativas, y en la Pragmática.

- Es integral porque garantiza que se evalúa la integración y la aplicación de aptitudes en contextos significativos.

- Proporciona evidencias tangibles y comprensibles.

- Es continua.

- Presta atención a los aspectos complejos y multifacéticos de la lectura y la escritura.

- Hace parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En la carpeta, que es un portafolio, una bolsa de manila, se guardarán los trabajos de lectura y de escritura que estén en proceso, o que se hayan concluido, al igual que las observaciones del profesor o profesora, las anotaciones de los pares y la autoevaluación. Puede guardarse también en ella resúmenes, informes de lecturas, trabajos diarios seleccionados, textos escritos en varios estados de completación, cuestionarios sobre actitudes hacia la lectura y la escritura, protocolos de lecturas voluntarias, escritura de diferentes tipos de textos y recuentos.

La carpeta requerirán de una planeación, el maestro o la maestra con los y las estudiantes deberá establecer los objetivos del proceso, establecer categorías de acuerdo a las siguientes dimensiones: Lectura voluntaria, apropiación, comprensión lectora, proceso de escritura, lenguaje y conocimiento del vocabulario, utilización de estrategias de composición.

Ni la lectura en voz alta, ni la resolución de cuestionarios literales ni el dictado constituirán formas de evaluación, estos estarán negando todo lo propuesto en esta didáctica. El único dictado posible, es el que le harán los y las estudiantes al profesor o profesora para que él o ella lo escriban en el tablero. Los niños y las niñas podrán dictar cartas que se requerirán para el proyecto, podrán dictar el mensaje para una tarjeta colectiva.

❖ **¿QUIÉN EVALÚA? :**

Como todos y todas harán parte del proceso, de igual manera serán ellos y ellas quienes evalúen: El maestro y la maestra, los estudiantes y las estudiantes y los padres de familia.

❖ ¿CUÁNDO EVALUAR?

Cómo ya se dijo anteriormente, deberá evaluarse al inicio de preescolar y de primero de básica primaria: deberá hacerse una evaluación diagnóstica, ambiente una evaluación continuar, evaluando permanentemente, además una evaluación formativa, y realizar una evaluación sumativa. algunos autores la proponen al finalizar un trimestre o mensualmente. El tiempo no importa, pero es importante no tener una actividad específica al final de un período para evaluar, sino que la evaluación habite permanentemente la escuela, en ese sentido, la actividad misma permite la evaluación.

CAPITULO IV

1. DISEÑO METODOLÓGICO

1.1 . MODELO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN:

Tipo de investigación: Esta Monografía se inscribe dentro del paradigma de la Investigación Cualitativa, con un enfoque del Interaccionismo Simbólico, es una investigación etnográfica. Ella permite acceder a espacios del inconsciente de las maestras y los maestros a los que sólo se puede llegar a través de una vivencia cercana, - observando sus prácticas, lo que evocan, sus actuaciones, cómo reaccionan frente a situaciones específicas -, de un compartir día a día, de una escucha atenta y una observación directa y participante. Conocer las creencias y actitudes, las concepciones lingüísticas

de los maestros y de las maestras, implica reconocer las experiencias de cada uno de ellos y de cada una de ellas.

1.2. CATEGORIAS:

Es la acción donde se pueden evidenciar las concepciones Lingüísticas y dado que sé esta hablando de la Didáctica de la Lectura y la escritura, las categorías son tomadas de los componentes de esa Didáctica y son definidas según los planteamientos y acciones de la población, objeto de estudio.

1.2.1 CONCEPTO DE LECTURA: Desde esta investigación el concepto de lectura es cualquier definición de lectura que planteen las entrevistadas, los entrevistados, los encuestados y las encuestadas de lo que es leer.

1.2.2 CONCEPTO DE ESCRITURA: Entendido como cualquier expresión que planteen los entrevistados y las entrevistadas, encuestados acerca de lo que consideran que es escribir.

1.2.3 FUNCIONES (lectura y escritura): Denominamos aquí funciones de la lectura y de la escritura al rol que éstas cumplen tanto para la sociedad – informar, recrear, trascender en el tiempo y la distancia, comunicar, recordar, aprender- como para la escuela misma –tener buena letra, mejorar la ortografía-

1.2.4 MÉTODO: Desde aquí, se designa método a todo lo que los y las participantes mencionen como forma, secuencia, que de alguna manera responda a cómo hacer. Todos y todas los entrevistados y las entrevistadas

exponen varios métodos, que podrían resumirse en: Proyecto de aula, lectura de imágenes, experiencias vitales, método fónico, la palabra generadora, la reescritura, planas, trabajo con el nombre propio, secuencias al presentar diferentes actividades, trabajo de motricidad fina, de percepción, discriminación visual y auditiva.

1.2.5 EVALUACION: Se denomina aquí evaluación a las estrategias, los momentos, lo que se revisa al final del año para saber si el niño o la niña ha aprendido a leer y a escribir.

1.2.6 MEDIOS: Se denomina medios a todos los materiales o recursos que utilizan los maestros y las maestras, o que consideran importante utilizar en la “enseñanza” de la lectura y de la escritura.

1.2.7 CONTENIDO: El contenido entendido como (temáticas) lo que los y las estudiantes “enseñan”, que consideran importante de la lectura y de la escritura en primero y preescolar. No necesariamente que lo enseñen como concepto sino como práctica o sea, el ejercicio que representa ese concepto.

1.3. SELECCIÓN DE MEDIOS, PARTICIPANTES Y ESCENARIOS

Se utilizaron varias técnicas y herramientas de recolección de datos como: conversaciones, informes, entrevistas, encuestas, observación participante, análisis de artefactos (Cuadernos de los niños y niñas, talleres para la casa elaborados por los maestros y maestras, diarios de campo, programas de las profesoras y profesores de la Universidad de Antioquia) y textos de lectura utilizados en la biblioteca de una de las Instituciones.

Los datos se obtuvieron con el trabajo investigativo recogido a estudiantes practicantes, profesoras y profesores de la universidad de Antioquia, egresados y egresadas del programa de educación infantil y asesoras-es de práctica, también se entrevistó a amas de casa, niñas y niños y a adolescentes del Valle de Aburrá (Medellín, Envigado, La Estrella, Caldas y Copacabana).

Las características disímiles de esta población tienen el propósito de comparar las concepciones Lingüísticas de todos, para de esta forma demostrar las transformaciones que debieron suceder en las concepciones de las maestras y de los maestros en formación después de la Licenciatura y de esta manera, poder hacer un acercamiento al peso de la tradición y a su persistencia, aspecto que invitará a la revisión de la Didáctica utilizada en la Universidad. Además, con este trabajo se podrá dar respuesta a algunas de las preguntas planteadas en la monografía.

Si bien la muestra no es extensa sí es representativa para las características de las prácticas Pedagógicas de la Universidad de Antioquia, pues, los grupos

que se conforman tienen entre los 7 y 12 estudiantes por Centro de Práctica. Los grupos de estudiantes practicantes incluidos en esta investigación presentaron tres líneas diferentes de práctica docente conformados de la siguiente manera:

a) GRUPO NÚMERO UNO

El grupo número uno, desarrolló su trabajo en el centro de práctica "X". Los estudiantes y las estudiantes que lo componen tienen edades entre los 20 y 23 años. Para la mayoría de ellos, ésta es la primera experiencia como docentes de preescolar, pero es de anotar que una se encuentra vinculada a una institución pública de enseñanza preescolar.

La práctica que desarrollaron estos estudiantes corresponde a una modalidad que no se plantea habitualmente en la universidad de Antioquia; ya que realizan un trabajo intensivo durante todo un año, por esta razón asisten a la Institución escolar todos los días, toda la jornada, a diferencia de los otros dos grupos de estudiantes practicantes que sólo acuden al centro de práctica tres días a la semana por 4 horas diarias.

Este trabajo vincula a los estudiantes en una relación más profunda con los elementos administrativos - académicos de la institución (ejem: elaboración de PEI) característica que les permite la implementación de un Modelo Pedagógico acorde con todo lo estudiado en la Universidad, quiere decir esto, que no hay exigencias externas, ni internas –aparentemente- tan fuertes como para que estén obligadas a desarrollar alguna metodología impuesta.

La formación académica de ellos y ellas (y de los otros dos grupos con los que se realizó la investigación) en el área de lenguaje; está sustentada por cursos, que desde el inicio de la carrera y de manera secuencial, se presentaron durante los cuatro primeros semestres, lo cual da cuenta de un soporte teórico que les debería permitir desempeñarse en esta área.

Estos cursos son: lingüística, Psicolingüística, iniciación a la lectura, métodos de lectura, seminario de escritura y dificultades de la lectura y la escritura.

Como característica principal, en este grupo se percibe su gran sentido de pertenencia a la Institución, hecho demostrado por la preocupación por responder académicamente a las demandas de la comunidad. Otro aspecto que permite poner en escena ese sentido de pertenencia, es la disponibilidad de horarios pues, se muestran muy accesibles a todas las actividades que se proponen.

En su mayoría expresan sentirse muy satisfechos-as con la carrera que eligieron, además, al momento de hablar sobre su práctica, evocan su trabajo como innovador, diferente al tradicional y que por lo tanto, aporta muchos elementos que no son brindados por el medio en el que habitualmente viven los niños y las niñas.

Uno de los aspectos que representó para los y las estudiantes - practicantes mayor satisfacción fue la consecución de textos para la Institución. Ellas y ellos realizaron varias actividades donde se vinculó a la comunidad y a la empresa Susaeta; además, elaboraron algunos cuentos para dotar la biblioteca del plantel.

En términos generales, las relaciones interpersonales del grupo denotaban camaradería, cordialidad, se destacaba una estudiante practicante como líder que aportaba elementos sobre todo en el área de lectura y escritura. Ella contaba con gran credibilidad por parte del grupo, y asesoraba a sus compañeros en cuanto a metodología, actividades y planeación.

En el ámbito administrativo, la institución cuenta con una directora que es contratada por la acción comunal de barrio, su formación académica la recibió en la universidad de Antioquia y además realizó su práctica profesional en esta misma institución "X", un año anterior a éste (2000).

La institución se encuentra ubicada en la periferia de la ciudad de Medellín, los aportes económicos con los cuales cuenta para sustentarse son proporcionados por la junta de acción comunal del barrio, el estrato social es muy bajo.

La planta física cuenta con dos pisos: En el primero se encuentra un pequeño patio –salón; adorna una de las paredes del lugar un mural alusivo a la naturaleza; también se encuentran dos salones, uno de ellos destinado al área de lectura y escritura, en su interior se observa una pared decorada con un mural que tiene algunas figuras a manera de caricatura incluyendo las vocales y los números del uno al cinco. El aula está dotada de mesas y sillas pequeñas adaptadas para niños en edad preescolar. En una de las paredes hay un tablero, hay ausencia de textos completos al interior del lugar. Característica de todos los otros salones, a excepción del de Literatura, que cuenta con 30 libros y la dirección que tiene textos de estudio para las profesoras y los profesores.

En el corredor que comunica al patio- salón con las aulas hay una cartelera que informa sobre acontecimientos de la ciudad. Ésta se encuentra ubicada a

una altura que sólo puede ser leída por una persona que mida entre 150 y 155 metros. El tamaño de los textos expuestos en ella, no son los apropiados para una cartelera ya que no es posible de leerlos a mediana distancia.

El otro pequeño salón de este primer piso, es destinado a la dirección del lugar, el cual es utilizado por la directora, la asesora y los estudiantes practicantes para guardar material, fichas de seguimiento, y objetos de uso administrativo y didáctico. También en este primer piso hay una cocina, un cuarto útil y un baño.

Una vez al segundo piso unas escaleras que conducen inicialmente a un salón amplio donde se observa un pequeño arenero al lado izquierdo y en la pared hay pintado un mural alusivo a la naturaleza, al frente de esta pared aparece un espejo que cubre gran parte de ella. Este espacio no se encuentra separado por puerta. Hay ausencia de textos completos en el lugar.

Enseguida de este lugar, se observa un baño para el uso de estudiantes y personal administrativo. A mano derecha y contiguo al baño se encuentra otro salón, el cual presenta en su interior y empotrados en una de sus paredes tres estantes, estos muebles son utilizados como biblioteca, de los tres estantes que hay solo uno es utilizado para colocar libros y es el que está a mayor altura del piso, imposibilitando la manipulación de textos por parte de los niños y niñas. Existen en la biblioteca 30 libros, 6 de ellos son cartillas para primer grado editados por Susaeta: Nacho Lee (material donado por esta empresa). Al frente de estos estantes hay una pared destinada a colocar carteleras y láminas usadas en las clases. Hay ausencia de sillas, mesas, carteleras o cualquier texto escrito colocado en las paredes.

Los datos que se obtuvieron en este primer grupo fueron recogidos a través de:

- La observación participante: ésta se desarrolló en los grados de transición y jardín donde las investigadoras adoptaron el rol de ayudantes de la profesora y el profesor, colaborando con el suministro de material y con algunos ejercicios del día (ejem: colocar planas) El resto de la hora de clase las investigadoras limitaron su labor a observar el trabajo de las maestras y del maestro con sus estudiantes.

- Entrevista abierta e individual: ésta se realizó en diferentes lugares de la institución, uno de estos espacios fue la oficina de la directora, allí se obtuvo información de parte de la asesora de práctica y de la directora. Una característica de ambas fue la seguridad al expresar sus comentarios y el convencimiento de que todo lo que decían era cierto, oportuno y válido. Ante alguna situación de olvido, se ayudaban mutuamente para agregar elementos faltantes.

Otros espacios para realizar las entrevistas fueron: el aula de clase, el patio salón, y el salón biblioteca del lugar.

Los elementos que se recogieron en este lugar mostraron unas y unos estudiantes practicantes convencidas-os de que sus aportes eran coherentes, oportunos y que daban cuenta de un desarrollo práctico de teorías contemporáneas. En su mayoría las entrevistadas y el entrevistado comentaban lo maravilloso de su trabajo y daban ejemplos de actividades innovadoras, según ellas y él.

También se organizó un desayuno de trabajo donde se implementó la técnica de grupos de discusión. Este evento fue realizado en la Universidad de Antioquia en el bloque 5 aula 121, a las 8 de la mañana el día 21 de noviembre de 2001. Asistieron la directora, la asesora y los estudiantes y las estudiantes practicantes. El tiempo de duración del evento fue de tres horas.

El objetivo primordial de esta actividad fue constatar la existencia, la fuerza, la permanencia y el comportamiento de las memorias Lingüísticas, aspectos que se pudieron evidenciar ya que no hubo discrepancias, ni reales discusiones a pesar de que eran 12 estudiantes- practicantes, pero todos decían lo mismo, de alguna manera se respaldaban y llegaban a las mismas conclusiones.

- Artefactos: Se obtuvo información de talleres elaborados por las profesoras y profesores practicantes, de fichas de seguimiento, cuadernos utilizados por los niños y las niñas llamado de regletas, diarios de campo.

b) SEGUNDO GRUPO

El siguiente grupo de practicantes, número dos, realiza su trabajo en el centro de práctica “y” está constituido por estudiantes que ya han tenido experiencia como educadoras, ellas han venido realizando práctica docente desde su bachillerato. Pero es de anotar que uno de los participantes no pertenece a este grupo de formación normalista.

La modalidad de trabajo en su práctica docente sólo los vincula en el trabajo catedrático del centro de práctica, asisten tres veces por semana y trabajan con niños de primaria en un horario de 8 de la mañana a 12 del día.

A este grupo se le convocó el día 25 de Octubre a las 5 de la tarde, el lugar de encuentro fue la institución “Y” asistieron estudiantes los practicantes y la asesora, ésta última con formación en el área de educación y actualmente trabaja en una escuela como docente del grado primero de primaria. Las edades de los y las participantes oscilan entre los 20 y 50 años de edad. Con

este grupo se utilizó la técnica de entrevista focal y como elementos de registro la grabadora y las notas.

Durante el evento se observó continuas risas solapadas de parte del estudiante y de las estudiantes para con la asesora, risas que denotaban incredulidad frente a los aportes de la docente. Estas risas, que no quedaron registradas en la cinta magnetofónica aparentemente sólo pretendían demostrar el grado de desaprobación frente a lo que ellas y ellos creían era poco novedoso. También se observó miradas desaprobatorias y cómplices entre las estudiantes y el estudiante. Sin embargo, todos, asesora y estudiantes, hablaban desde un mismo paradigma.

Es de anotar que tanto las estudiantes, el estudiante como la asesora manifestaban seguridad en sus aportes y un gran convencimiento de que todo lo que decían era válido, novedoso y creativo, aspecto que se evidenció al proponer ejemplos que implementaban en su práctica docente. Cada uno y cada una estaban seguros de que tenían la verdad, el grupo de estudiantes se apoyaba; pero en cambio pensaban que la asesora estaba equivocada, sin embargo ella, la asesora pensaba que las equivocadas eran las estudiantes.

La entrevista terminó a las siete de la noche, cuando se hubo apagado la grabadora se acercaron a las investigadoras, el grupo de estudiantes, para comentar y preguntar por lo dicho en la entrevista, haciendo alusión a lo mal que le había ido a la asesora pues según él y ellas, esta educadora no sabía nada de las nuevas propuestas, (la asesora manifestó en reiteradas oportunidades durante la entrevista, conocer mucho sobre el proceso de construcción de la lengua escrita, de haber estudiado a algunos autores contemporáneos y de haber puesto, según ella, en práctica, todo lo aprendido; en la escuela donde labora) en cambio ellas y él estaban muy bien informadas e informado y realizaban un trabajo acorde con lo que sus maestros y maestras les habían compartido en la universidad.

c)TERCER GRUPO

Este último grupo se caracteriza por un elemento que lo hace diferente a todos los otros, pues su práctica docente la están desarrollando en las áreas de lectura y escritura. Está conformado por 7 estudiantes y un asesor, las edades oscilan entre los 23 a 45 años de edad, el asesor es Lingüista.

Se desarrolló con el y ellas un encuentro en la universidad de Antioquia, el día 26 de agosto de 2001 en el bloque 5 a las 5 de la tarde. Para registrar los datos se utilizaron la grabadora y anotaciones.

Caracteriza a este grupo un gran sentimiento de dominio de este saber (lectura y escritura) sobre todo en el trabajo con niños y niñas ya alfabetizados, además aseguran que en su grupo han estudiado a autores que respaldan su trabajo (Vigostky). Se muestran orgullosos de los logros alcanzados en los centros de práctica, aspecto que demuestran comentando experiencias realizadas. En todas la entrevistas sólo se menciona un autor que respalda las propuestas novedosas, aunque no se menciona ninguno visto durante los semestres y que se refiera a la lectura y la escritura.

Además, del trabajo con estos tres grupos, para la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta practicada a estudiantes de bachillerato de diferentes instituciones y profesores vinculados a la universidad de Antioquia. Se recolectó información, de madres de familia, niños y niñas de primaria a través de una entrevista abierta(haciendo uso de la grabadora).

Las entrevistas se realizaron en las casas de los involucrados, se inició haciendo un breve comentario de las razones por las cuales se pretendía hacer las entrevistas y se invitó a los participantes a que respondieran de la manera más clara que pudieran, planteando ejemplos si fuese necesario.

Por las características de las entrevistas, las preguntas fueron surgiendo de las respuestas de los invitados, pero en las que se hicieron mayor énfasis, fueron en aquellas que tenían que ver con la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura para preescolar y primero de básica primaria.

Tanto las madres de familia como los niños y las niñas entrevistados se mostraron seguros y seguras de sus respuestas, dando ejemplos y comentando además, que así fue como aprendieron y así creían debería enseñarse.

Las entrevistas duraron aproximadamente 40 minutos.

1.4. DESCRIPCION DE ARTEFACTOS

1.4.1 DOCUMENTO NÚMERO UNO

Fecha de revisión: Agosto 12 de 2001.

Nombre o descripción del documento: Taller vacacional- Jardín.

¿Con qué eventos se relaciona? : Con el acompañamiento en la casa, con ejercicios de “afianzamiento de la lectura, la escritura y las matemáticas”.

¿Cuál es la importancia del documento? : Este documento permite evidenciar muy claramente cuáles son las concepciones lingüísticas, que persisten en los

maestros practicantes después de toda su permanencia en la Universidad, permite visualizar esas memorias colectivas que no fueron ni siquiera cuestionadas durante la carrera, que a pesar o tal vez por ello, de los marcos teóricos, de 3 cursos de lectura y escritura que niegan, contradicen y tratan de demostrar que estas memorias lingüísticas son supuestos falsos sobre el lenguaje, la lectura y la escritura, son las teorías del mundo, según Smith, que llegan con los y las estudiantes el primer semestre y después de 4 años, persisten.

- Breve resumen del contenido:

Este taller es propuesto para estudiantes de Jardín, niñas y niños entre los 3 y 4 años. Se plantea para desarrollar en vacaciones con la ayuda de los padres y las madres.

Es un taller escrito, consta de 2 hojas de block blancas, escritas en cada hoja,. En la primera se presenta una introducción al taller, una sugerencia para el acompañamiento por parte del padre y de la madre, el nombre y el grado para quien va dirigido el taller -Jardín- Además, se presentan dos actividades enmarcadas cada una en un recuadro. La primera presenta 3 árboles de diferentes tamaños (grande, pequeño, mediano) con la orden explícita de colorear él más alto. A continuación se le pide al niño y a la niña que rasgue tiras de papel largas y cortas con un espacio en blanco. No se explica qué hacer con ellas.

En el siguiente aparte se ordena terminar el renglón dependiendo de la muestra: líneas verticales, óvalos, líneas oblicuas, semicírculos y unas figuras que parecieran imitar cuadrados. Más adelante, se le ordena al niño y a la niña que coloreen de amarillo los círculos, de azul los que parecieran ser cuadrados, de rojo los triángulos. Para terminar el taller, se les ordena que dibujen y coloreen un medio de transporte. Al final de la hoja se encuentra

una nota al pie de página donde se le ordena al niño y a la niña que entregue el taller en la segunda semana del mes de julio.

Ver anexo número uno

1.4.2 DOCUMENTO NÚMERO DOS.

Fecha de revisión: Agosto de 2001.

Nombre o descripción del documento: Taller vacacional- transición-

¿Con qué eventos o hechos se relaciona? : Con el acompañamiento en la casa, con ejercicios de “afianzamiento de “la lectura, la escritura y las matemáticas”.

El taller de transición es realizado para desarrollar en vacaciones con la ayuda del padre y de la madre al igual que el de Jardín

El taller es escrito, consta de 2 hojas en la primera se presenta una introducción al taller y una sugerencia para el acompañamiento por parte del padre y de la madre, el nombre y el grado para quien va dirigido el taller, - transición- Niños y niñas de 5 a 6 años. En la primera página, además se presentan tres actividades enmarcadas cada una en un recuadro. La primera presenta una actividad donde se le pide al niño y a la niña que busque la vocal a la encierre en un círculo, la cual deben diferenciar entre las vocales e, i y las consonantes m, p, s. En la siguiente, aparece una plana en donde el niño y la niña deben escribir su nombre de muestra en 7 renglones, además un espacio en blanco para que se dibujen ellos mismos.

Posteriormente se les ordena terminar el renglón según la muestra y estas son líneas verticales, aproximación a círculos y con y sin punteado interior, una especie de espirales muy parecidos a la vocal e, líneas curvas, semicírculos, líneas en zigzag, líneas onduladas abiertas hacia abajo, y abiertas hacia arriba y una aproximación a cuadrados. A continuación aparece una actividad donde se le ordena al niño y a la niña que encierren en un círculo las figuras que son iguales. Aparecen dibujos de mariposas, un teléfono, una casa, una luna, un carro, un lápiz, una estrella y una nube. Dibuja y colorea un medio de transporte es la actividad que se propone a continuación con un espacio para que el niño lo realice. Después, aparece la orden de dibujar y colorear su familia y escribir espontáneamente su nombre (el niño escribe de acuerdo a sus conocimientos, dice el enunciado). Para finalizar se le pide que coloree los números del uno al tres. En esta actividad se presenta cada número para ser coloreado en su interior con su respectiva cantidad, el 3 con tres casitas, el 2 con dos estrellas y el uno con una lombriz.

Hay nota al pie de página donde se ordena que el taller debe entregarse en la segunda semana de julio. Ver anexo número dos.

1.4.3 Documento número tres

Fecha de revisión: Agosto 27 de 2001

Nombre del documento: Cuaderno de regletas.

¿Con qué eventos se relaciona?: con actividades de seguimiento y de aprestamiento para la escritura, la lectura y las matemáticas.

Descripción del artefacto: El cuaderno de regletas es un cuaderno que se caracteriza por una cuadrícula de un cm.

En la primera página del cuaderno se divide la hoja en dos partes, en la parte superior aparece la orden "dibuja la lluvia, luego se presenta una plana que sólo se realiza en la mitad para abajo del cuaderno. En la segunda página también dividida en dos partes, se le da la orden de que dibuje el mar en la parte superior siguiendo un orden de izquierda a derecha, acompaña esta actividad el dibujo de unos peces.

En la tercera página aparece una gran cruz con la orden de que se coloree, y en la mitad del cuaderno, una plana de la cruz renglón por medio y, cuadro por cuadro. En la cuarta página aparece una orden: "dibuja el sol", aparece el sol en la mitad y en la otra mitad una plana del uno. En la página cinco se plantea en la parte superior la realización de un dibujo libre, y en la parte inferior una plana de la letra "x" o del signo por. La página seis presenta un cuadrado con la orden de colorea, y debajo aparece una plana del cuadrado coloreado. "Dibuja dos elementos"; es lo que se ordena en la página siete, debajo del dibujo la plana del número dos, el cual debe ser escrito en el interior de cada cuadrado.

En la página número ocho aparece un círculo en la primera parte, no hay orden, o título de la página, y una plana del gran círculo o de la letra o.

En la siguiente aparece la letra "a" para ser coloreada en su interior, y debajo la plana de ésta. No hay consigna. En la página diez se muestran unas líneas onduladas, unidas, y en la parte inferior esas mismas líneas onduladas para

ser separadas y trazadas en el cuadrado. En la página once se presentan unos corazones y las mismas líneas onduladas en la mitad de la plana, pero todas unidas. En la doce, el número tres para colorear y una plana de ese número. En la página trece, aparece la muestra de la letra “e” para ser coloreada. y la plana respectiva. Ver anexo número tres

1.4.4 DOCUMENTO NÚMERO CUATRO

Fecha de revisión: Septiembre y octubre de 2001

Nombre del documento: Encuesta a estudiantes de primaria y bachillerato

¿Con qué evento se relaciona? Con la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en preescolar y primero.

Descripción: el texto consta de 7 hojas, se inicia con un encabezado donde se informa la razón de la encuesta y se invita a los participantes y las participantes a colaborar con la encuesta, los cuales son muy claros. El texto consta de nueve preguntas, cada una de ella tiene un espacio para ser resuelta.

En la primera y tercera pregunta se indaga sobre el concepto de lectura y escritura, en la segunda y cuarta se hace referencia a la funcionalidad de las mismas, luego, en la quinta se pregunta sobre las estrategias que usa un escritor haciendo énfasis en la revisión. La pregunta número seis invita a la encuestada y al encuestado a realizar un análisis de tres textos iguales en cuanto a contenido pero, diferentes en su coherencia, cohesión y ortografía, se les pide que indiquen cuál es el mejor y que justifiquen el por qué de sus respuestas.

En la pregunta siete se indaga por la enseñanza de la lectura y la escritura en preescolar y se pide que justifiquen su respuesta desde un por qué. Para finalizar, en la preguntas ocho y nueve, se pregunta por la labor del maestro de preescolar y primero en el área de lenguaje y se les pide que en caso tal de ser maestros respondan cómo trabajarían, cómo enseñarían, qué materiales usarían, cómo enseñarían, qué enseñarían, qué exigirían al final del año y qué actividades realizarían para darse cuenta de si los y las niñas leen y escriben. Ver anexo número cuatro.

1.4.5 DOCUMENTO NÚMERO CINCO.

Fecha de revisión: Noviembre de 2001.

Nombre del documento: Encuesta a profesores universitarios.

¿ Con qué eventos se relaciona? : Con la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en preescolar y primero de básica primaria.

Descripción: La encuesta realizada a maestros universitarios sigue la misma dinámica que fue usada para los estudiantes de primaria y bachillerato, en lo que difieren es en el lenguaje y en el numeral seis de la de los estudiantes ya que a los maestros y las maestras no se les incluyó este aspecto. Ver anexo número cinco.

.

La muestra de participantes para la investigación fue de 20 estudiantes universitarios, 10 amas de casa, 5 estudiantes de primaria, 11 estudiantes de bachillerato y 10 profesores de la Universidad de Antioquia.

1.5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

1.5.1 ENTREVISTAS, ENCUESTAS, OBSERVACIÓN PARTICIPANTE, OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE, GRUPOS DE DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS ARTEFACTOS

Este aparte presentará inicialmente la definición de cada categoría, definición que también está expresada en párrafos anteriores, luego se hará un resumen de lo encontrado complementado con un análisis a la luz del marco teórico; para terminar se escribirán los datos de los entrevistados y las entrevistadas, encuestado que corroboran el análisis.

Este análisis fusiona todas las herramientas y los actores para visualizar mejor los datos y realizar las comparaciones pertinentes y buscando una mayor objetividad.

1.5.1.1 CONCEPTO DE LECTURA: desde esta investigación el concepto de lectura es cualquier definición que planteen las entrevistadas y los entrevistados encuestados de lo que es leer.

Son varias las características a resaltar en estas definiciones:

1. Como veremos, en el concepto de lectura se evidencia claramente la concepción Lingüística que subyace al Modelo de destrezas. ***La lectura como un conjunto de habilidades, la lectura divisible en sus partes***

componentes: las letras, los sonidos, las palabras y la lectura como acto motor, como oralización.

En su mayoría los entrevistados y los encuestados estuvieron de acuerdo en que el mensaje estaba en el texto, por tanto hay un lector pasivo que lo recibe.

Veamos algunos ejemplos tomados de estudiantes - practicantes diferentes, de estudiantes de bachillerato, amas de casa, niños, niñas de diferentes estratos económicos y profesoras y profesores de la Universidad de Antioquia.

“Leer es analizar las cosas que uno lee, **es retomar las cosas de un texto, es juntar las letras**”.

Estudiante de tercero de primaria.

“Yo creo que lectura es: como **sacar de un texto escrito todos los saberes que uno desee**, por medio pues de la lectura, **es decir leyendo, diciendo los sonidos de los símbolos...** no... de los signos que hay escritos del lenguaje escrito, **es retomar ideas, conceptos**, todo lo que necesita una persona de acuerdo al lenguaje escrito que hay en un texto”.

Estudiante practicante, escuela “X”.

“Sería como entender, dar significados, no simplemente encontrar grafemas y fonemas, **sino entender, sino el significado que el autor le quiere dar al texto**”.

Estudiante practicante, escuela “Y”.

“Proceso mediante el cual el sujeto transfiere símbolos a expresiones orales”

Profesora Universitaria.

“Es como aprender querer saber, o sea, si me interesa un libro hay que dirá así entonces, es **como ponerme a descubrir qué dice, qué significa**”.

Ama de casa.

“Poner a jugar las letras”

Estudiante 7° grado.

2. Algunas entrevistas evidencian el encuentro entre dos concepciones Lingüísticas contradictorias: Una mítica, generada de la Gramática Normativa y otra que deviene de la Teoría Lingüística. Leer como deletrear, leer como conjunto de habilidades, lectura como acto divisible en sus partes componentes, leer como acto motor y leer como interpretar, como comprender. Desde la lógica, y la realidad “real”. Esto sería excluyente, si se tiene una concepción la otra no puede estar, sin embargo, desde la realidad acomodada, desde la realidad inventada que son las concepciones o memorias colectivas, esto puede coexistir sin que hayan dudas, porque las concepciones no son una instancia crítica, no se piensa sobre ellas, sino desde ellas, de hecho son verdaderas. Ya Fleck explicó una de las características de las memorias colectivas: Puede ser que las contradicciones entre estas concepciones lingüísticas y las derivadas de la Teoría lingüística no sean observadas pero, también puede ser que si se observen, pero el sujeto realiza una conciliación, aunque estas concepciones lingüísticas no concuerden con las derivadas de la teoría lingüística cohabitan sin que medie duda alguna.

En este concepto convive la idea de que leer es decodificar, deletrear, con la idea de que es comprender e interpretar. Como se verá hay un encuentro de

marcos teóricos, a pesar de las diferencias históricas; pero sobre todo de los avances teóricos que hay entre esa primera idea de leer como decodificar, deletrear y el entenderla como un asunto de interpretación, de comprensión.

Tanto los niños y niñas como los profesores y profesoras de la Universidad, escritores, estudiantes practicantes aceptan como complementarios estos marcos teóricos, incluso como sinónimos, sin embargo en la enseñanza de la lectura y la escritura, esta confusión se rompe y la decisión es por la idea de una lectura como conjunto de habilidades.

Veamos:

“Interpretar un texto y **sacar las diferentes conclusiones**, con las cuales el autor del libro me quiere aportar algo”

Estudiante bachillerato.

Leer es: “Interpretar los textos que uno deletrea o comprende y lee. Es interpretar.

Estudiante practicante, escuela "Z".

“Es una actividad del pensamiento que tiene por objetivo decodificar la realidad de manera comprensible”.

Profesor Universitario.

3. Existe una concepción lingüística de la lectura como acto motor, de que leer es mirar. Hay una idea de lectura que se puede ver tanto en las definiciones

como en la práctica (es mirar imágenes y describirlas), se deduce de aquí lectura de “imágenes”. En esta idea de lectura, subyace un concepto de cómo es que se aprende y de que el aprendizaje se da a través de los sentidos, de la percepción, se aprende a través del ojo, el oído y la mano. Pero también y más aún tiene que ver con la historia de la lectura, con la idea de que ella sea un acto **aural**.

Observemos:

“Es la forma por la cual podemos utilizar la vista para ver un texto”.

Estudiante, octavo grado.

“Leer, haber, uno siempre cuando piensa en la palabra leer, uno hay mismo como que se refiere a un libro, a un documento, a algo que tiene letras. ***Pero, yo me he dado cuenta que es mucho más: lee los gestos, lee las imágenes, lee las palabras. Todo lo que uno puede ver, eso es leer***”.

Estudiante practicante, escuela “X”.

“Leer es un arte que solo lo tienen quien les gusta leer, ***leer es comprender lo que lee o lo que mira***”.

Estudiante de octavo grado.

“Si, ellos son capaces de describir, ***si te dicen la flor es roja por que ellos leen imágenes***. Por ejemplo el salón esta limpio y ellos ya saben que limpio es ausencia de basura de mugre”.

Asesora, escuela "X".

Aparecen algunos datos negativos, es decir, que no presentan una lectura como divisible en sus partes componentes, ni como sólo mirar, ni como un asunto donde el sentido esté en el texto. Estas definiciones negativas son coherentes con la Teoría Lingüística.

Es de anotar que estos datos negativos se presentan solamente en algunos profesores y profesoras de la Universidad de Antioquia pero igualmente hay que anotar que si bien el concepto pertenece a las conceptualizaciones más recientes, en la Didáctica que ellas y ellos proponen para la lectura en niños de preescolar y primero de básica primaria no hay diferencias con las concepciones lingüísticas derivadas de la Gramática Normativa. El discurso disciplinar ha enriquecido esta definición pero sólo desde la definición porque en últimas el concepto que se puede leer en la práctica es absolutamente incoherente, es tomado del marco teórico que está dado desde tiempos atrás.

Veamos:

“Básicamente la lectura se concibe como un proceso de comprensión. O sea, hay dos procesos: El de producción y el de comprensión. O sea, la lectura es una de las entradas cognoscitivas que tiene el ser humano. Hoy día se habla de la lectura, teniendo en cuenta muchos componentes, no solamente el autor y el texto, o que el lector debe estar sometido a decodificar, sino que hay otra cantidad de componentes que tienen que ver con los niveles del lenguaje, que es la pragmática, la semántica y la sintaxis, entonces de ahí se deriva otra cantidad de aspectos que hacen posible la lectura como un acto de comprensión demasiado complejo”.

Asesor, escuela "Z".

1.5.1.2 CONCEPTO DE ESCRITURA: entendido como cualquier expresión que planteen los entrevistados y las entrevistadas encuestados acerca de lo que consideran que es escribir.

En estos conceptos los resultados giran en torno a 5 ejes.

La concepción lingüística que se evidencian en estos datos es la escritura como: acto motor, un asunto de representación de lo oral, como dibujo, como codificación. Hay un verbo que la mayoría de los entrevistados y encuestados utilizan y es el de **plasm**, el cual es utilizado como sinónimo de escribir, palabra que devela una concepción de la escritura como acto motor, como copia de lo oral.

Veamos algunos ejemplos de este concepto de escritura para evidenciar la existencia y permanencia de memoria lingüística:

Escritura como acto motor (plasm):

"Es plasm en un papel por medio de signos todas las ideas que usted tiene acerca de un proyecto, o simplemente de un saber específico que usted quiera plasm en un papel. Lo más importante de la escritura, es que usted puede dejar plasmado pues, por el tiempo que usted quiera o para la eternidad un concepto, una idea, algo que usted quiere que sepa. Pues, mediante la escritura la gente puede darse cuenta de todo lo que usted hizo anteriormente. ***Es eso, es dejar plasmado todo eso, todo el lenguaje verbal en lenguaje escrito***

Estudiante practicante escuela "X".

“Es representar las palabras o ideas con letras o signos”.

Estudiante, grado séptimo.

“Es como pasar a un papel lo que uno siente en algunas ocasiones, o pasar a un papel lo que otros le dicen a uno que pase, es como, ***como el acto contrario a leer, más que todo tiene que ver como un acto de la motricidad fina.***”

Estudiante practicante, escuela “X”.

Parte de la creencia de la escritura como acto motor se encuentra el dibujo, el cual reemplaza el texto, para todas y todos es igual hacer un dibujo que escribir la palabra que lo representa. Es decir, se puede escribir todo un texto con dibujitos. La idea es igual a leer imágenes. Es muy marcada esta concepción, todos y todas terminan diciendo que en Preescolar la escritura es el dibujo, además se presentan discusiones acerca de si escribir es dibujar llegándose a la conclusión de que sí, y los argumentos válidos para los que participan en esa discusión son tomados de la historia: los antepasados escribían era dibujando.

En esto, se oculta la idea de que el asunto es motriz, caligráfico, de letra bonita, que a la vez, mantiene la concepción de un lenguaje perfecto y para esto entonces hay que preparar al niño para que dibuje bien las letras, manejen el espacio, la linealidad, aspectos fundamentales para el buen escribir; pero además la escritura como un conjunto de habilidades que el niño o la niña deberá superar paso a paso porque si no tendrá dificultades en el aprendizaje de la escritura. La escritura es divisible igual que la lectura en sus partes componentes, así: 1. Dibujo, 2- garabato, 3- bolitas y palitos, 4- vocales y letras, 5 - palabras, 6-frases cortas.

Ejemplos:

“En la escritura el dibujo, yo considero que el dibujo es uno de los primeros elementos del garabateo y todas esas cosas y ahí mismo él está plasmando todas esas y es más plasma todo, desde la emoción, desde lo que siente, desde una cara que está llorando, desde una cara que está riendo y entonces ahí está escribiendo o sea, está escribiendo sentimientos, está escribiendo, entonces nosotros estamos trabajando es eso, o sea *es que la motricidad es la que tenemos que aplicar y de ahí, de ahí parte que escribir*”.

Estudiante practicante, escuela “Z”.

“¿Uno no puede responder con otra pregunta? En eso yo soy ignorante, *¿hacer un dibujo, es escribir?*”.

Asesora, escuela “Y”.

“Sí profe, así lo *hicieron nuestros antepasados haciendo dibujos, jeroglíficos...* ”

Estudiante practicante, escuela “Z”.

“Cuando uno dibuja es plasmar lo que uno siente, uno puede escribir por medio de dibujos, entonces uno puede dibujar es una forma de escribir pero no es la forma normal como la letra, el fonema, grafema”.

Estudiante practicante, escuela "Y".

"Eso sería convencionalmente, **si yo hago un garabato estoy escribiendo** dando a conocer mi pensamiento, **si yo hago un dibujo o un esquema** yo estoy dando a conocer mi modo de pensar lo que yo siento y estoy escribiendo".

Asesora, escuela "X".

Se siguen manteniendo las mismas concepciones Escribir es escribir, unir letras:

"Para muchos escribir, es escribir o sea unir letras y ya cuando ya uno tiene un proceso y los niños van con uno en un proceso ya de lecto - escritura, por ejemplo los míos ellos ya saben **que escribir es decir muchas cosas**, entonces se preocupan mucho ya por escribir, aparte de escribir bonito, que se les entienda, que lo escriban con coherencia".

Estudiante Practicante escuela "Z".

También en la categoría de concepto de escritura se presentan casos negativos ya que para algunos- as estudiantes de la Universidad, algunos profesores y profesoras de la Universidad, niños, niñas y adolescentes escribir es un acto de comunicación, de expresión de sentimientos, de saberes. De igual modo como en la lectura desde el concepto expresado hay coherencia con los marcos teóricos vigentes, pero desde la didáctica se contradice dicha definición.

Después de decir que escribir es un acto complejo, que involucra las funciones psicológicas superiores, de nombrar a Vigostky, los y las participantes un

segundo después manifiestan cuan importante es la motricidad para el escribir bien y entonces proponer el dibujo, los garabatos, y el juego como actividades de escritura, pero además la enseñanza de las vocales y las consonantes como lo más importante para que leen y escriban.

Ejemplos:

Escritura: ***“Actividad que en gran medida permite encontrarnos con lo que no sabemos pero que está ahí habitándonos. Ahí reposa su gran dificultad para practicarla”.***

Profesor escritor.

“Es una actividad del pensamiento que tiene por objetivo formalizar la comprensión de la realidad. Quienes leen y escriben piensan”.

Profesor universitario.

“Es redactar un pensamiento, un deseo o algo que el individuo quiera hacer llegar ya sea a un lector o a alguien especial, podemos decir también que la escritura no sólo se utiliza para estas cosas sino, también, como una forma de protestar por algo que una persona no está de acuerdo”.

Estudiante, grado undécimo.

1.5.1.3 FUNCIONES (LECTURA Y ESCRITURA): Funciones de la lectura y la escritura: denominamos aquí función de la lectura y la escritura al rol que

éstas cumplen tanto para la sociedad – informar, recrear, trascender en el tiempo y la distancia, comunicar, recordar, aprender,- como para la escuela misma –tener buena letra, mejorar la ortografía-

La concepción Lingüística que se revisa con esta categoría es la lengua escrita como objeto en sí mismo sin función social. En todas las entrevistadas, los entrevistados, las encuestadas y los encuestados se nota una división entre las funciones de la lengua escrita como tal, funciones sociales, razón de ser de la lectura y la escritura y unas funciones meramente escolares, el lenguaje escrito como objeto de la escuela, como objeto en sí mismo.

En algunos- as de los encuestados y encuestadas, en el caso de los estudiantes de bachillerato y de los niños y niñas entrevistados, por ejemplo: la lectura en muchos de los casos cumple una función social, pero en muchos otros es un asunto para aprenderse las lecciones o para aprender ortografía, lo que denota una separación aún más fuerte entre la lectura y su funcionalidad. La escritura para la mayoría de los y las adolescentes y de los niños y de las niñas entrevistados es más un asunto escolar y muy formal, normativo; cumple para ellos la función metalingüística; sirve para mejorar ortografía, para mejorar la letra.

En los maestros y maestras en formación se puede leer más la idea de la función social de la lengua escrita, aunque muy pobre y recortada. Brilla por su ausencia, por ejemplo; la función informativa de la lengua escrita.

Veamos:

“Leer sirve para aprender cualquier lección y escribir sirve para informar a otros”.

Estudiante, grado noveno.

“Leer sirve para botar el tiempo y escribir sirve para mejorar la ortografía”.

Estudiante grado octavo.

“Leer sirve para despejar la mente y la **escritura para mejorar la letra**”.

Estudiante, grado séptimo.

“Leer sirve para aprender ortografía, para adquirir conocimiento de lo que piensa el autor del texto, **para ejercitar nuestra mente y ojos**”.

Estudiante, grado décimo.

“escribir sirve para escribir tableraos”

.

Niño de tercero de primaria.

“Escribir no sirve para nada, haber para copiar”.

Estudiante sexto grado.

“Yo creo que el lenguaje escrito obedece a una necesidad de hacer perenne algo que se queda en el aire como las palabras, algo de hacer eterno lo que yo estoy pensando en este momento, algo que tome más validez de lo que en verdad debe tener: yo quiero o estoy pensando en este momento que la vida es hermosa bella y mil razones; si yo lo escribo se hace mas fuerte, así yo me

quede solo, callado; es una forma de expresar, de sentir, de hacer, que la persona sepa en otras formas lo que yo estoy pensando”.

Estudiante Practicante,
escuela “Y”.

“Para la permanencia de la cultura las tradiciones, lo de un pueblo para que permanezca ahora. Otra función del lenguaje es ser una forma de comunicación, si nos comunicamos mediante gestos, por señas; también nos comunicamos desde un escrito. El lenguaje escrito de por sí es una forma universal que tenemos. Además nos comunicamos a través de la distancia y el tiempo. Del tiempo porque si yo escribo un libro hoy, el libro queda hasta que se lo coma la polilla a no ser que se saque otra edición; ***y yo puedo escribir una carta y mandarla a china; aunque el destinatario no me está escuchando, yo le estoy hablando en ese lenguaje, el mensaje está en esa carta y lo va a entender, como yo lo escribí.***”

Estudiante practicante, escuela “Y”.

“Para transmitir la cultura de generación en generación”.

Profesora universitaria.

“Eternizar el sentido creado en un tiempo y en un lugar de la historia del sujeto. Hacer historia, revitalizar el orden "simbólico”.

Profesora universitaria.

“Como instrumento simbólico garantiza la pervivencia del hombre sobre la tierra y el encuentro de los saberes a través de los tiempos”.

Profesor escritor.

“La escritura debe servirme como medio para exteriorizar mis pensamientos y emociones”.

Profesor universitario.

Algunos maestros y algunas maestras tienen clara la función de la lectura y la escritura, pero la olvidan al momento de plantear la Didáctica creemos que esto se explica por las concepciones lingüísticas derivadas de la gramática la que siguen manteniendo la lengua escrita como un objeto en sí mismo, como una manera de formar oradores.

1.5.1.4 MÉTODO. Desde aquí se define el método a todo lo que los participantes mencionen como forma, secuencia, que de alguna manera responda al cómo hacer. Todas las entrevistas presentan varios métodos, digámoslo así, que pudimos resumir en: Proyecto de aula, lectura de imágenes, experiencias vitales, método fónico, la palabra generadora, la reescritura. Planas, trabajo con el nombre propio, secuencias al presentar diferentes actividades, trabajo de motricidad fina, de percepción y discriminación visual y auditiva.

También los métodos usados dan cuenta de una concepción Lingüística como: un lenguaje ideal perfecto, la lengua escrita como conjunto de habilidades, la lengua escrita sin función social, como objeto de la escuela y la lengua escrita como acto motor, oralización.

a) Proyecto de aula: Para los estudiantes practicantes el proyecto corresponde a una serie de actividades que decide la profesora o el profesor y que retoma de un texto guía o de una cartilla. La idea es que los niños y niñas aprendan de un asunto en particular. Es mencionado para enseñar a leer y a escribir, pero ni se lee ni se escribe, porque no hay textos reales, en preescolar, ni en primero de básica primaria. El único texto del cual se habla es de los cuentos, pero éstos en preescolar son vaciados del texto (lectura de imágenes), usados no exactamente para enseñar a leer y a escribir, pues se usan sólo en el área de literatura, mas no en el proyecto de aula y aunque se diga que se usa para la enseñanza de la lectura, se puede ver varias evidencias en torno a que el cuento es sólo un material para divertirse, para pasar el rato, para que el niño juegue y para que se recree.

Evidencia de esto es que dos meses antes de terminar la práctica los estudiantes, las asesoras, y el asesor y la directora, egresada de la Universidad DEL GRUPO 1 ESCUELA X decidieron quitar el espacio de literatura, pero no quitaron el espacio de lectura y escritura, es que ¿literatura le quitaba tiempo a eso tan importante de la lectura y la escritura?. Esto da cuenta de la escisión entre la lectura y la escritura y lo que se llama enseñar a leer y a escribir.

Según los practicantes y los asesores y las asesoras los proyectos parten de los intereses de los niños y niñas que son recogidos en el proyecto. Pero los intereses de los niños y las niñas los decide la profesora o profesor: Hay que trabajar el cuerpo y todos los preescolares trabajan el cuerpo, hay que trabajar los animales, entonces todos los preescolares trabajan los animales, estos son los proyectos que se han propuesto en los textos de las editoriales. ¿QUÉ CASUALIDAD? ¿Estarán todos los niños y niñas de Medellín interesados en el cuerpo al mismo tiempo?

Estos proyectos no pasan de hacer recortado, punzado, rasgado, la lectura de los textos sobre el asunto, y la escritura de los mismos, por parte de los niños y hasta de la profesora están ausentes.

¿Cómo se vincula la lectura y la escritura en el proyecto de aula? A través de dictados de palabras que tengan que ver con el proyecto, a través de escritura de algunas palabras como en el caso del proyecto de mi familia: los niños aprenden a escribir tío, tía, mamá, papá... así aprenden las letras, las vocales, además de ahí de esas palabras podemos extraer las vocales y las consonantes afirman las estudiantes practicantes y las asesoras.

Como leer es decodificar y escribir es codificar, y, además, estas dos habilidades no tienen ninguna utilidad social para los entrevistados y entrevistadas ¿cómo van a concordar con un proyecto? No, sólo se nombra el proyecto y su vínculo conserva las concepciones lingüísticas enunciadas anteriormente, son éstas las que no se han modificado; entonces no escribimos textos, escribimos a través del dictado algunas palabras, no leemos textos, leemos esas palabras sueltas.

Sin embargo, las estudiantes y los estudiantes, si encuentran la conexión entre el proyecto y el aprendizaje de la lectura y la escritura, porque con el punzado, el rasgado, el coloreado, el dibujado; que es lo que se hace –Aprestamiento-, trabajan una parte del proceso escritural, esto es lo primero, lo absolutamente necesario y la base para que los niños puedan aprender a escribir y, por supuesto, a leer y se constituyan en “buenos lectores y escritores”.

En lo que se leerá a continuación se evidencia la concepción lingüística de la lectura como conjunto de habilidades, como un acto divisible en sus partes

componentes y sin función social. Una experiencia vital que desde la práctica deforma la concepción de experiencia vital, no hay coherencia entre la concepción y el hacer y lo que se demuestra es que la concepción ha amañado, acomodado la información para que cualquier contradicción permanezca inobservada. La lectura y la escritura como ajenas al placer, pero como deber. De aquí escribir es hacer muestras, es un acto motor.

Lo que se observa es la utilización del método alfabético, silábico, fónico que hacen parte del modelo de destrezas al cual subyace la concepción Lingüística de la lectura como conjunto de habilidades. Claro, que este modelo aparece camuflado con expresiones muy actuales, apropiadas, y miradas desde una metodología como el proyecto de aula.

Veamos algunos ejemplos donde el proyecto de aula permite vislumbrar las concepciones lingüísticas que prevalecen en la práctica.

“De acuerdo a los proyectos que usted vaya trabajando por ejemplo, primero comenzamos con quién soy yo, la familia, los animales, todo esto de acuerdo a ese proyecto de aula (de acuerdo a las necesidades del niño y de la niña), en esa semana de exploración que tuvimos, miramos: a los niños les gustan los carros y hablan de carros y motos, hablemos de los medios de transporte. Ven un perrito, yo tengo en mi casa una mascota, entonces, los animales. Nosotras decidimos los proyectos, pero de acuerdo a las necesidades que van surgiendo de los niños. Lo básico es trabajar sobre todo en preescolar.

todo de los niños. Lo básico es trabajar sobre en preescolar: quién soy yo; ellos se están identificando en este momento, entonces se debe comenzar con eso. Y de ahí, mi cuerpo. ***Ellos empiezan a hablar de la familia, yo tengo un tío. Entonces vamos a hacer el nombre. Esto es primordial para mí; en la***

familia, el papá, la mamá, esas palabras, irlas trabajando, irlas trabajando, que ellos vayan identificando en el nombre de ellos, de los papás, en el entorno porque lo ideal es que como, como que tengan experiencias vitales, siempre experiencias vitales, trabajar con eso, esa es la metodología...

Experiencias vitales son que el niño adquiera conocimientos, mayor aprendizaje mediante actividades lúdicas ***no solamente escribiendo en el cuaderno, no solamente, eh. , así pues con la muestra.*** Si no que por ejemplo fuimos a los bomberos, eso fue una salida pedagógica, una experiencia vital. "Así nos parece que es muy fácil y los niños aquí han captado como ese proceso".

Estudiante practicante, escuela "X".

"Si, que inicien por donde quieran, haber, otras veces he iniciado, por ejemplo el año antepasado que tuve primero trabajé en torno al tema de la familia, ***y lo primero que ellos aprendieron a escribir fue la familia.***

Ya después de familia, ***escribían actividad por que yo siempre escribía actividad*** número uno y empezaba a hacer tal cosa y a ellos aprendieron y la unidad de la semana y un día cualquiera ***ellos colocaban la fecha***, como ***eran siempre el mismo mes, de un momento a otros comenzaron a escribir los meses los números del año y la familia y todos los nombres de la familia papá, mamá, tío, tías y yo no me di cuenta cuando fue eso, entonces, yo no se como.***

Porque yo en otro tiempo yo iniciaba con la m; ma me mi mío mu, como tan horrible...

Y a hora es más divertido con los muchachos, por que se habla de la familia que se comparte, del núcleo familiar que comparto y ellos van como ampliando sus repertorios, y cuando yo **les hago un dictado o ellos me lo dictan a mi yo los escribo en el tablero y yo misma me quedo como perpleja de la cantidad de vocabulario**, como lo van ampliando y va a prendiendo ya por ejemplo. Es que las etiquetas ellos van... Haber, yo me encuentro un problema, porque ellos encuentran ese tipo de letras raras, las revuelven ese tipo de letras raras que comercialmente tienen, pero eso es ya como más fácil de irles organizando a ellos. **A mí me ha gustado mucho eso después que me dieron unas luces de constructivismo, no sé... ya me dijeron y me hicieron ver que el muchacho si, porque el niño si hasta de dos o tres años ya lee y escribe entonces ya los niños empiezan a leer y escribir y no se en que momento, es así”.**

Asesora práctica, escuela "Y".

“ ...Desde la misma grafía, desde el ala que está, que se hizo y está diciendo que es una ala, y entonces viene la integración con las otras materias, es que el ala es de un pajarito o es de un pollito y el pollito es un animal y es un animal y es un ave y resulta que ya se puede relacionar con muchos otros animales y se puede integrar, que ya hay varias materias, varias áreas que le van a permitir a uno”

Estudiante practicante, escuela "Z".

Otras formas de enseñar a leer y a escribir son:

“Nosotros aquí utilizamos mucho la lectura de imágenes. Más concretamente como los empaques de la lonchera. Ellas llevan la lonchera al salón y miran, ponen todo su algo ahí, entonces aquí dice papitas, aquí dice yogurt. Ellos ahí están leyendo e identifican en el escrito del empaque cual es la palabra y a medida que se va trabajando en el salón, en las demás áreas dicen esta es la a, esta es la u, pero la palabra completa es yogurt. O con el nombre, con los rótulos. Uno les muestra cual es su nombre, ah éste es la l, esta es la m de Maicol, porque ellos ya han visto la palabra completa todo el tiempo y empiezan, esta es la a de mi nombre, esta es la i del mío”.

Estudiante practicante, escuela “X”.

“Para preescolar “La metodología Montessori”. Pertenezco a la corriente tradicional que considera que tal nivel se debe desarrollar los aprestamientos y luego la lectura y la escritura”.

Profesor universitario.

“Para primero método constructivo Pestalozziano, algunos de los Constructivismos, algunas variantes del método Psico-social del padre Freire.”

Profesor universitario.

“Estoy de acuerdo con ella con eso de las necesidades del niño, pero, también estoy de acuerdo mucho por decirlo entre paréntesis, con lo tradicional porque, con lo mecánico porque, en el proceso que yo viví, a mí me parece que los niños se pierden mucho, si uno se limita solo a las

necesidades del niño, el niño le va interesar el sol mañana le va a interesar la luna entonces sé ya se perdió.

Entonces no pues o sea rico! Por ejemplo, yo lo trabajaría hasta mitad del año si yo pudiera trabajar en preescolar como yo quiero. **Pero a mí si me parece importante trabajar las vocales y me parecen indispensables las consonantes las vocales, no es que yo trabaje la vocal a y se escribe a, no Ya uno se ingenia la estrategia de enseñársela o algo, pero, no dejar como se dice que el niño aprenda por sí mismo.**

Yo creo que si uno es maestro es por que es un guiador y que tiene unas pautas para guiar el niño, para que aprenda algo entonces, para la lectura y la escritura **un niño de preescolar y de primero que sepan las vocales, las consonantes, las combinaciones, los sonidos, su nombre y para saberlo tiene que saber como suenan esta con esta como es.**

Uno sabe que no dice sol pero dejarlo tan siquiera un poquito, es que la o la escribiste así pero es que debe ser así por que, pero que la p suena así por que suena así; rico que sepa eso pero es que uno se pierde mucho en esa propuesta”.

Estudiante practicante escuela “X”.

“Frente a no trabajar la a, las vocales, no, no. Le voy a decir lo que hice yo: yo estaba enseñando la a, entonces que hice yo, hay que interpretar, enseñarle en el contexto, que tenga significado la a junto con otras letras, listo, entonces me hice una actividad en la que les conté, cogí y les pegué animalitos, les pegué el pato, el perro, el pajarito y bueno, el gato y debajo les hice el nombre pero trocado, todos tenían el nombre distinto.

Lo primero que llegué y hice, y estamos trabajando la a pero junto con otras letras y ellos tenían que indicar que dice aquí, o sea entre todos, buenos días como están, bueno vamos a leer, que yo sé que ustedes leen perfectamente, entonces, ¿qué dice acá?, entonces me decían; gaaatoo y abajo decía pajarito, ¿seguro GATO?, vamos a ver, y ¿cuando yo digo gato que suena?, la a, la a, la a, gato, ahhhhh!, pajarito, contamos las letras, vamos haber, ¿gato cuántas? Gaaaaaato, le estira la palabra, gato o los confrontaba, cuantas tienen la palabra gato y cuantas tiene la palabra gato y ¿cuántas debe tener la palabra pajarito?, entonces, aquí no dice eso, vea gato yo las cuento, gato tiene cuatro letras, vamos a contarle las letras a este, ¿aquí había doce?, o ¿habían siete?, ¿entonces si es la palabra gato? No porque tiene más, ah bueno entonces, seguían buscando una palabra de las que habían en las otras láminas que tuviera las mismas cuatro letras.

Haber si lo inicia con la g y decía gato, la estrategia muy buena y, pues, y, había forma de cambiar esa forma de enseñanza, ya las vocales no estaban aislada de la palabra de la imagen”.

Estudiante practicante,
escuela “X”.

“ En preescolar, a leer, a escribir les pondría un juego donde yo les mostrara las letras de la, las letras del abecedario y yo les dijera cual letra es esta, hay mismo, hay mismo si uno dice la a, yo les pondría que ordenara una palabra, la a la escriben, cierto, entonces, el llega y la letra la escribe por ejemplo, mamá que tiene dos letras a y así suena la m y la a”.

escuela "X".

Estudiante practicante,

"Con la lectura. Como leer las imágenes, si de pronto conoce alguna letra si es capas de unir sílabas porque hay niños que en el hogar les han enseñado entonces, si él es capas de unir aquí donde esta la letra dice ma, aquí esta la letra de mi nombre eso también es leer".

escuela "Z".

Estudiante practicante,

"Le pondría ejercicios en al casa, como letras, por ejemplo le pusiera una planita de la eme de o, de letras así para que fuera desarrollando pues la manito y así. Y también le enseñaría a leer y que una letra con la otra tiene un significado, por ejemplo, a escribir mamá o papá o esas cosas que la eme con la a suena ma y así que termina en ma y otras cosas y palabras también, las que mas usamos como por ejemplo, buenas tardes, o su nombre, como se llama, el teléfono de su casa esas son cosas que son muy importantes".

Empleada doméstica.

"En cierta parte con lo mecánico nunca he estado de acuerdo me parece horrible, sino que, de esa forma en que él escribe el maestro, no es dejarlo que escriba como quiera sino es comparar para hacerle entender al que también sabe escribir y a partir de lo que sabe puede escribir de otras formas, ya él a partir de que corrigió como se escribe fruta puede

escribir muchas cosas por que yo voy a seguir diciendo que otras palabras suena con s y vamos, viendo”.

Estudiante practicante, escuela “X”.

“De pronto lo que expresamos ahorita suena como el dejar hacer ah que venga va o que rico (voy a aclarar algo a la compañera que de pronto ella lo concibe diferente a como se hace) ella lo concibe como el dejar hacer vamos a divertirnos que tan rico, el aprendizaje es diversión... **Bueno, llegamos al aula y eso que vimos tiene que concretizarse es una manera diferente de aprender no mecánica, que tenga un contexto interesante para el que al niño le guste esa o que yo la ví(esa letra o) ahí yo la ví (esa letra o) y se como escribirla y se como escribirla, nunca la ha visto y bueno, hoy vamos a prender la o así es mecánico.**

Ya con todo el proceso que vimos anteriormente ya podemos llegar a lo que dice la compañera, concretizar, por que noto una preocupación en ella que con que los niños se perdían pero no para eso estamos para que no se pierdan, y concretizar el conocimiento por que deben haber unos logros, los deben haber claro y sino qué objetivo, oriente tenemos nosotros para trabajar, allá sabemos cuales son los logros de preescolar trabajamos a partir de eso pero de una manera más lúdica más creativa”.

Estudiante practicante, escuela “X”.

“Hay algo muy importante que decía la compañera a partir de lo que el niño comprenda todos eso primeros inicios de la escritura, que el niño a partir del ensayo y el error es muy importante de que los niños se den cuenta en el momento el maestro es un guía.

El niño escribe de acuerdo a sus conocimientos, de allí es donde entra el maestro a apoyar el niño, no lo hizo por mecánica lo hizo si él lo escribió, lo hizo por unos conocimientos que ya debió construir, cierto, entonces, es allí donde el maestro, bueno, ¿qué estrategia voy a utilizar para que esa escritura que él hizo?, si él hizo la o la l y la s y puso las letras en un orden diferente haber, ¿qué estrategia voy a utilizar yo para que el niño sepa escribir?, pero también comprenda que escribió que allí diga sol y ¿por qué lo pusimos a si y no como lo había hecho? entonces, allí no se utiliza lo mecánico, está la comprensión, es la estrategia del maestro, está el niño y el maestro al en el verdadero proceso de escritura”.

Estudiante practicante, escuela “X”.

“Yo también quería como hacer una claridad cuando uno trabaja por ejemplo el sol, que el niño que le interesa el sol, no es que al otro día voy a trabajar la luna las estrellas u otra cosa distinta. uno, parte de allí, como de esa necesidad. Ya está como. el conocimiento sobre el tema no es que uno todos los días va a cambiar el tema porque ya que los niños cambiaron de parecer no. si de pronto al otro día surge otra necesidad, uno trata de enfocarla por la misma línea no salirse de allí porque ya no nos interesa eso”.

Estudiante practicante, escuela “X”.

“Yo pienso, lo que no es mecánico es lo que parte de lo que uno necesita que si hoy me llamó la atención el sol, entonces con el sol se puede trabajar una lectura, la escritura, pero entonces que porque es u logro que se sepan las

vocales entonces la aa la aa. . no. **es partir de lo que el niño quiere y entonces vamos a trabajar el sol, allí tiene la vocal es como utilizar estrategias que le llamen la atención**".

Estudiantes practicante, escuela "X".

"Por ejemplo la lectura a partir que hay un cuento del sol, también se puede inventar un cuento preguntarles que saben del sol y con eso inventar su propio cuento no estar limitados a que vamos que el sol es tal es de tal color".

Estudiante practicante escuela "X".

"Por ejemplo nosotros trabajamos los sonidos por ejemplo el sol que te suena sollllllll, nosotros trabajamos así, las vocales los sonidos yo pienso que trabajar ya el símbolo es necesario pero no es indispensable en el que la o se escribe así que vamos a ver la o que e es del preescolar que no..."

Estudiante practicante, escuela "X".

"Pero que vea con ese método que escriba y luego yo le escribo y que él mire, esa no es por que esta suena de tal modo, la que suena para él es la letra ese (s), ir como introduciendo como a eso y a partir de allí él va aprendiendo eso, sin necesidad de decirle esta es la s suena así ¡no! a la de sol".

Estudiante practicante, escuela "X".

“Y para leer les pondría a que a que, mirara los objetos del salón y ellos por ejemplo: **ésta es la mesa entonces yo los ponía a que escribieran mesa, entonces cuando escribieron mesa, ellos de pronto lo escribieron mal y yo les escribo en el tablero mesa, entonces ellos la leen, la ven y la leen.** Ahí dice mesa, pero también con los nombres de los papás, los amigos, de todos les pondría que ellos miraran el nombre de los amigos y del papá y la mamá les leyera y si los leyeron mal yo les pongo a que sigan repasando lectura”.

Estudiante tercer grado.

“Pero también es hacer el dibujo que lo dibuje como ellos se lo imaginan, profe: escribí sol, yo escribo sol, si nació de ellos que lo escriba, así si le sale una vocal se le dice esa suena así pronunciamos y se saca lo que necesitamos”.

Estudiante practicante, escuela “X”.

“Preguntarle que palabra, después que conozca el sonido, preguntarle que palabra podemos utilizar con esa vocal: ¡ay! Profe: que oso, que oro”.

Estudiante practicante, escuela “X”.

“Enseñándoles a unir vocales con consonantes y haciendo dictados para as i ejercitar lo que ya saben”.

Estudiante, grado décimo.

“ A mí me parece que la asesora veía las cosas diferentes y nosotros intentábamos explicárselo todas las veces. Ella veía que nosotros estábamos trabajando como tradicionalmente, como mecánicamente, que el hecho de que les colgáramos una a decorada aquí (señala su pecho) muy bonita era porque estábamos bregando a que, meterles, la a las malas. Ella no, nosotros le explicamos, esto es un proceso, el hecho de que el muchachito tengo esa a es porque ya nosotros hemos trabajado mucho y consideramos pertinente que reconozca el signo porque no nos podemos quedar en el aire con todo, hay que contextualizar, entonces la asesora no, yo no, como que no comprendía eso, y se le metía que era que nosotros estábamos intentando que el niño se metiera la a las malas, es falta de que ella comprendiera porque igual nos sucedió con los números, que no se enseñe el número, que no le enseñe el número, si nosotras le enseñamos el número es porque ya contaron ya tienen todo un proceso de conteo antes de que tuvieran ese número ahí escrito”.

Estudiante practicante, escuela “X”.

- b) ANTES, DURANTE Y DESPUES: Las estudiantes de uno de los sitios de práctica hacen alusión a lo que aprendieron en el curso de Iniciación y de Métodos de Lectura ofrecido en la Universidad, estos tres aspectos corresponden a tres momentos secuenciales en la lectura, pero no incluyen lectura ya que ellas y ellos hacen alusión a los pasos preliminares y consecuentes para el aprestamiento a la lectura y a la escritura, los cuales están referidos a la motricidad fina y a la discriminación perceptivo motriz. En el Antes, es todo lo perceptivo, la lectura del entorno y de las imágenes. El durante, es la enseñanza de la literatura y la enseñanza de las vocales.

En el después, la evaluación de ese aprendizaje y los correctivos necesarios para solucionar la dificultad.

Es de anotar que esta metodología no concuerda con las conceptualizaciones que se hicieron en dichos cursos, se ha despojado de sentido y se ha ocupado con las concepciones lingüísticas que habitan en cada una de ellos y ellas y de la sociedad en general, desde antes de la Edad Media.

Veamos:

“Por ejemplo, en iniciación nos enseñaron que había un antes, un durante y un después de la lectura...”

...Yo pienso que el antes de la lectura es de lo que yo tanto hablo, lectura del contexto, es aprender a leer no del cuaderno, de un libro ni de nada sino lo que yo veo, de lo que estoy viendo, aquí de mis compañeros y ya a partir de aquí, seguir con los textos, usted sabe que la lectura se da en otras partes...”

Estudiante practicante, escuela “Y”.

“Y algo muy importante es la literatura”. en el antes, a mí me parece que la literatura es una estrategia muy buena para el antes, porque yo por medio de la literatura puedo iniciar al niño por ejemplo con un cuento, con un trabalenguas, eso es literatura, con retahílas, bueno, en fin, con todo ese vocabulario, con todo eso se juega, con ese montón de palabras el niño va a enriquecerse mucho y de ahí le van a salir muchos intereses para ya llegar al durante...”

...Yo pienso que el antes es la preparación que trajo, para que llegue a ese momento y en ese momento donde yo le muestro las alternativas que hay, o sea, los juegos lingüísticos, de los cuentos, de todo lo que ya es literatura para mí es durante, que es donde yo le muestro y le doy pues la inducción a todo lo que hay, a toda la riqueza que hay para que el niño trabaje más rico en escritura”.

Estudiante practicante, escuela "X".

“En el durante también entra lo que les había dicho antes sobre lectura de las cosas que tienen carga afectiva para el niño tanto real como en la imagen, cierto, lo real por ejemplo, su uniforme, su lonchera, sus papistas que trae al colegio, su profesor, su compañero, sus objetos de la pieza, de la casa bueno, y de la imagen también, eso mismo pero es la imagen fuera de eso, lo relaciona con los cuentos, con la fantasía, entonces el niño se transporta, las imágenes, ah, relaciona esa imagen con el cuento que le dijo la profesora, cierto, entonces leyó láminas las relacionó con algo si se había imaginado entonces eso también es muy importante en el durante”.

Estudiante practicante, escuela "X".

“Yo pienso que la literatura cobija los tres momentos, es que no es desligar por ejemplo una cosita, en un antes, un durante o un después, eso va en los tres momentos. ...Yo creo que hay un siempre”.

Estudiante practicante, escuela "X".

“No, vea, es que yo digo que un antes, un durante y un después es como los momentos de cada actividad, no porque el proceso es siempre, el proceso no tiene un antes, un durante y un después, el proceso siempre va a tener un antes porque siempre va a aprender otra cosa, y va a aprender otra cosa y voy a aprender otra cosa, pero entonces cuando yo decía lo de la literatura no es que solamente en el antes, que me parece una estrategia muy buena para el antes, y no en el después porque ahí ya me contradigo...”

“... Haber es que como en el después ya miramos los resultados del antes del proceso que ya llevábamos, entonces ya como, con esa, es que este muchacho no, no entiende eso, yo ya voy como a concretar eso, yo no puede llegar, por ejemplo si yo estoy enseñando, algo que es muy necesario, supongamos la a, entonces yo no puedo llegar con el después que vendría ya que el muchacho escribe la a, la identifica en cualquier parte, yo tengo que empezar con un antes para llegar a la a.

Un durante está en no salirme de eso, no enredarlo con otras cosas, que mi estrategia lo lleve a él a cumplir ese objetivo y en el después yo ya, yo ya, con mucha seguridad que ya aprendió muy bien, con distintas estrategias, pues, no simplemente llegar va a escribir una plana de la a, de una como se hace tradicionalmente, una plana de la a para que el muchachito jamás olvide que esa es la a. Entonces yo pienso que el antes, él durante y el después van muy relacionados con las estrategias”.

Estudiante practicante escuela “Z”.

c) ACTIVIDADES REALIZADAS CON LOS TEXTOS REALES (CUENTOS Y CARTAS):

Estas actividades también permiten observar las concepciones lingüísticas que prevalecen en las estudiantes de la U. De A. y en los profesores universitarios, para llegar a la conclusión de que son iguales a las de los niños, los adolescentes y las amas de casa. Estas obedecen a los desarrollos de la gramática normativa, a las incipiencias de la Lingüística, a condicionamientos religiosos y mágicos, saberes sobre la lectura y la escritura.

Las actividades realizadas con los cuentos se pueden dividir en varias estrategias: La primera, se trabaja con las imágenes de los cuentos. Los estudiantes y las estudiantes dibujan el cuento. La actividad que realizan es la siguiente: pegan el cuento dibujado en la pared, luego entre todos arman la historia o “leen” las imágenes, (el texto no se observa por ningún lado). Otra actividad consiste en colocar palabras debajo de los dibujos para que ellos las ubiquen, para que aparezcan el dibujo con la palabra: ¿dónde dice pájaro? ¿dónde dice pollo? , la segunda, es repartir los cuentos a los niños y a las niñas y permitir que ellos y ellas los hojeen, la profesora cuida al grupo y en algunas ocasiones se sienta a leer con algunos de ellos. Otra forma es utilizar el cuento para reconocer las letras, y la direccionalidad.

Veamos:

“Con todos en cuanto a la lectura de imágenes, la diferencia de pronto con transición es que yo ya les pongo a que lean letras, o párrafos. Por ejemplo con los de jardín vamos a leer las loncheras, lo que hay en el tablero, cualquier cosas, con transición yo les pongo a que también lean imágenes pero párrafos, que ellos digan lo que creen que. ***Por ejemplo en un cuento los de jardín leen las imágenes los de transición ya empiezan a leer la parte de las letras***”.

Estudiante practicante, escuela "X".

"Ellos empiezan a contar el cuento, ellos miran las imágenes y empiezan abajo a contar el cuento como leyendo".

Estudiante practicante escuela "X".

"Lo que yo estoy tratando es que lleven la lectura de izquierda a derecha, en la imagen uno lee en un conjunto, puede leer arriba, abajo, en un texto uno lee así de corrido, entonces cuando leemos las imágenes o las loncheras, o los colores, entonces empezamos de izquierda a derecha empezamos de acá para acá (izquierda-derecha), entonces cuando leen las letras leen de acá para acá (izquierda – derecha) **en cambio la imagen que hay en el cuento leen cualquier cosa, leen que hay una mariposa, que hay un gato pero leen en conjunto**".

Estudiante practicante, escuela "Z".

"Por allí se empieza **cuando estamos mirando cuentos como, se lee un cuento por las imágenes**, todavía no se está leyendo pero como él es, ellos todavía **no descifran las letras** que hay allí pero con las imágenes van contando, ellos dicen pasa esto pasa lo otro. Inclusive si uno mira desde la parte significativa para ellos que es lo que les gusta uno puede llevar un proceso más agradable".

Estudiante practicante, escuela "Z".

“Con todos en cuanto a la lectura, lectura de imágenes, lectura de imágenes, la diferencia de pronto con transición es que yo ya les pongo a que lean letras, o párrafos. Por ejemplo, con los de jardín vamos a leer las loncheras, lo que hay en el tablero, cualquier cosa, con transición, yo les pongo a que también lean imágenes pero párrafos, que ellos digan lo que creen que. **Por ejemplo, en un cuento los de jardín leen las imágenes los de transición ya empiezan a leer la parte de las letras.**

Ellos empiezan a contar el cuento, ellos miran las imágenes y empiezan abajo a contar el cuento como leyendo”.

Estudiante practicante, escuela “Z”.

La otra actividad en la que se utilizan los cuentos, es repartirlos, aquí se incluyen algunos libros informativos. Cada uno lee, algunos juegan, corren, muchos leen, la profesora también está en el salón de clase, es este caso en el de Literatura y acompaña a dos o tres niños mientras algunos juegan.

Un caso negativo a este uso de los cuentos lo presenta una estudiante del grupo dos de la escuela “Y” al plantear una metodología diferente donde sí hay texto y el niño comprende y escribe. Es el único caso donde la lectura deja de estar por fuera del texto.

“Que la lectura y la escritura se da en preescolar pienso que los niños se interesan por todo lo que hay en el preescolar, por los lugares, por los sitios por donde vamos, entonces, **desde allí podemos vincular la lectura y la escritura y puede vincularla a partir de las preguntas de un tema que ellos se interesaron, entonces, vamos a buscar en los cuentos a**

informarnos de los términos sino que a partir de los cuentos enriquecemos el vocabulario.

Leer no solo palabras, sino que a partir de los cuentos enriquecen su vocabulario, y yo pienso que eso es lo importante de la lectura, enriquecer su vocabulario y aprender que de los textos podemos sacar mucha información pienso que de allí es importante es la escritura también”.

Asesora escuela “Y”

Existe un texto más y es la carta, no para leer sino para escribir, esta es un material importante, pero solo 3 de las entrevistadas la mencionan y no representa una actividad importante para la maestra al momento de decidir cual ha sido la actividad más rica que han realizado, además hay mucha parte de copia en estas cartas que realizan los niños y las niñas, e igualmente no es la superestructura la que se trabaja sino la intención, lo que se escribe realmente es una boleta, por ejemplo al niño Jesús.

Estas actividades reales realizadas con los textos, en este caso, la carta y el cuento, dan cuenta de que realmente la escuela lee sin leer en preescolar y en primero, esto da cuenta de una concepción Lingüística ya denunciada, y es la ausencia de función social, la lengua escrita como objeto de la escuela, como objeto en sí misma. Pero no hay lengua escrita en la escuela... El uso que se da a los cuentos y cartas sigue manteniendo la idea de una lectura como conjunto de habilidades ya que se usan los cuentos para reconocer las letras, para aprender derecha izquierda. para aprender como suenan, y para ver imágenes.

No se escriben cuentos, o por lo menos, eso no lo plantea ninguno de los investigados. , y las cartas que se escriben son pocas y realmente no se pueden llamar cartas.

d) MOTRICIDAD FINA, APRESTAMIENTO Y DISCRIMINACION:

Las concepciones lingüísticas que se develan con esta forma de trabajo de la lectura y la escritura son las siguientes: la escritura y la lectura como actos motores, la lengua escrita como un conjunto de habilidades que se deben desarrollar en una secuencia determinada, las letras, los sonidos, y antes de eso el desarrollo del oído, del ojo, de la mano, el lenguaje ideal, la perfección de los trazos, como condición para leer y escribir bien.

Veamos:

“...y en la escritura les pongo a que con unas líneas o con algo, con figuras geométricas puedan empezar a hacer las letras, por que uno cuando está en preescolar las hace muy feas entonces eso les puede ayudar para pasar a primero, porque en primero las cosas van a ser más difíciles, van a escribir, si la profesora les va a revisar no les puede entender la letra, es mejor que vayan aprendiente a hacer la forma de la letra para que puedan ser el mejor en escribir y leer...”

Estudiante practicante, escuela “Z”

“Las líneas pueden ser para hacer la b la e las letras que tengan líneas, las figuras geométricas sirven para la a para hacerla mas redonda para la o hacerla mas redonda... las rayas son para hacer la e

también para hacer la be y para hacer, de para, hacer la de, y las figuras geométricas el círculo para hacer la a la o y también el cuadrado para poder hacer la “de” para la de no es tan cuadrada pero también sirve la d solamente el triángulo para hacer la a mayúscula... la u el círculo, la eme las líneas porque son como una línea en montañas ”.

Estudiante, tercero de primaria.

“...Es que la motricidad es la que tenemos que aplicar y de ahí, de ahí parte que escribir, muchas veces ahora niños de tercero, nos damos cuenta como hacen las letras ellos no tiene una verdadera digamos, cuando se trabaja la motricidad fina, y todo ese proceso que hay que elaborar para que lleguen a escribir bien, la legibilidad es un factor que me parece a mí muy grave ahora en tercero, porque ellos escriben las letras acostados, o sea, para todos los lados, entonces está bien que estamos trabajando que lo importante es escribir bien, pues que ellos escriban, no importa como escriban, pero de un buen acoplamiento digamos, o sea, todo un proceso de trabajo de motricidad fina, el niño puede escribir perfectamente pero ¿qué se le puede exigir a un niño si en su momento no tuvo todo este proceso?”

Estudiante practicante, escuela “Z”.

“Escribiría las letras en las cartulinas. , Se las pintaría con vinilo y se las pegaría en la pared para que cada día se las fueran aprendiendo, como se pronuncia y como se copia. en primero pondría con planas de frases, para que vayan agilizando su lectura y su escritura y poniendo las letras juntas y pronunciándolas”

Estudiante, grado octavo.

“Siempre tratamos de que diferencien izquierda y derecha. Hay unos que se les dificulta mucho la mano izquierda, la mano derecha, entonces, a eso que se les dificulta mucho entonces, les ponemos una marquita en la mano izquierda, entonces vamos a empezar siempre donde tengan la marquita que esa es la mano izquierda, vamos a empezar siempre. De acá para acá (señala de izquierda a derecha) entonces ya ellos se van acostumbrando.

Y cuando al principio empezamos con las imágenes de una lectura empezamos con una sola línea y entonces ya se empezó a poner renglón, y sí al principio el primer renglón muy bien pero algunos empezaban de acá para acá (señalando de derecha izquierda), pero hay unos que captan más rápido, y entonces sabían que al terminar acá no seguían debajo de esa sino que empezaban otra vez en el lado izquierdo, y ya se van acostumbrando y ya captan. A unos que se les dificulta pero hay otros que ya han avanzado mucho en eso ”.

Estudiante practicante, escuela “X”.

e) EXPERIENCIAS VITALES: es un método de enseñanza propuesto en un preescolar, que consiste en que el niño juegue, utilice material concreto y salga de la institución. No se da un encuentro entre este método de las experiencias vitales y la lectura y la escritura, ya que éste se plantea como muy lúdico, y muy lúdico es salir, jugar, cantar, es la música... pero la escritura y la lectura no son parte de lo lúdico, según las estudiantes; además porque escribir implica copiar en el cuaderno.

Veamos:

“Experiencias vitales es que el niño adquiera conocimientos, mayor aprendizaje mediante actividades lúdicas, no solamente escribiendo en el cuaderno, no solamente, eh., así pues con la muestra. Si no que por ejemplo fuimos a los bomberos, eso fue una salida pedagógica, una experiencia vital”.

Estudiante practicante, escuela “X”.

f) **REESCRITURA**: sólo una practicante le da ese nombre, aunque en todos y todas se puede evidenciar que ese es el trabajo de lectura y escritura que realizan. Ella lo plantea como método para que cada niño aprenda muy bien las grafías, significa que el niño escribe primero espontáneamente y luego de muestra de la profesora fijándose muy bien en las grafías que tiene malas y en las que tiene buenas, pero quien mejor para explicarlo que la misma profesora:

“A ver, ellos escriben primero, una escritura espontánea, bueno, va a escribir el nombre, ellos hacen, ahora lo vamos a hacer de muestra, como diferencia hay, entonces ya empiezan, ah, que es que esta letra a me quedó así. De muestra de un rótulo, ellos ponen el rótulo acá, (señala la parte superior de la mesa) y de muestra, van mirando y van copiando.”

Estudiante practicante, escuela “X”.

Igualmente, aquí se puede leer la concepción lingüística de una escritura como acto motor, como fiel copia. La idea es que aprendan las grafías, por tanto se

puede observar también la concepción de la lengua escrita dividida en sus partes componentes, como conjunto de habilidades.

g) FORMA DE TRABAJAR EL NOMBRE PROPIO: este trabajo consiste en la copia de muestra de éste, y la utilización de las letras que lo componen para aprender las vocales. Del mismo modo, aquí la pretensión ni es el sentido, ni es el nombre siquiera, sino que aprenda las vocales y las letras que hay en su nombre. Otra vez la lectura y la escritura como un conjunto de habilidades y como acto motrices: de ojo, oído, y mano.

“Los niños ya vienen conociendo el código, de otra manera porque ellos saben coger un bus y que esta letra que es media boquilla es una c y coja uno por ejemplo circular, puede que se equivoque y coja uno de Castilla por que empieza por c, pero ya se sabe las letras o sea empezará por las letras que ya conoce e l niño por la del nombre, que son las más significativas para el niño. **O sea reconocer el nombre si el nombre comienza por s él va a reconocer que dice saeta o Sabaneta, así.** Con las cosas que sean más significativas ya se van a meter muchas grafías significativas”.

Estudiante practicante, escuela “X”.

“También con el nombre de ellos que nombres tienen esos sonidos entonces ellos comienzan a buscar entre sus nombres, a buscar”.

Estudiante Practicante, escuela “X”.

Todos los métodos propuestos y explicados prescinden del texto escrito como tal, además de plantear una mayor flexibilidad para preescolar que para primero. Queda la idea que en preescolar es sólo juego, valores, motricidad

fina, vocales, se lee todo, todo material sirve, hasta las cáscaras de huevo, un trapo viejo o un palo de escoba, en preescolar los niños y niñas leen hasta la mano, en cambio “en primero ¡ahí sí!... ,ahí hay que hacer más énfasis,...ya con ellos hay que ir metiéndoles otras cosas. “ Se lee aquí una concepción de lectura y escritura como conjunto de habilidades y no como procesos únicos y universales

En primero aparece como fundamental el método para enseñar las consonantes, los sonidos, las palabras y las frases cortas. Las profesoras y profesores de la Universidad, los niños y las niñas de primaria y bachillerato y los estudiantes practicantes están convencidos de esto, no importa si han definido la lectura y la escritura como actos comunicativos, la concepción lingüística que cohabita con este marco teórico es más fuerte, se evidencia claramente.

En los datos recogidos sobre los métodos se pueden leer las concepciones de lectura y escritura y su funcionalidad claramente, las verdaderas concepciones, porque algunos en sus definiciones mostraban marcos teóricos coherentes entre sí y con las investigaciones recientes. Sin embargo, al llegar a esta altura del camino, todos y todas sin excepción plantean métodos ajenos a estas definiciones: Aparece con mucha fuerza que leer es decodificar, la lectura acto de oralización, como lectura de imágenes, la lectura como lectura y la escritura como codificación y como dibujo, esto se puede leer perfectamente.

A pesar de haber estudiado 4 semestres y /o ser profesor escritor, es decir, evidenciar y vivir la lectura y la escritura como procesos, las concepciones lingüísticas ligadas a lo mítico, a los desarrollos incipientes de la teoría de la lengua, prevalecen por encima de las Teorías Lingüísticas contemporáneas; no son las concepciones fundamentadas en las teorías lingüísticas las que rigen el trabajo de estas y estos practicantes, son las concepciones lingüísticas de la gramática normativa.

Es por esta razón, por su fuerza y su tenaz persistencia, que hacen que los estudiantes sufran la ficción creativa; es decir, que han hecho posible sus sueños de científicidad, que lo que ellas plantean es diferente a lo planteado por los niños, los adolescentes, las madres de familia, . no importa el estrato. ni la labor que desempeñen. cuando el discurso y las prácticas son iguales.

1.5.1.6 EVALUACION:

Denominamos aquí evaluación a las estrategias, los momentos, lo que se revisa al final del año para saber si el niño o la niña han aprendido a leer y a escribir.

Esta categoría nos permite seguir la huella de esas concepciones lingüísticas, que se han referenciado en párrafos anteriores. Las respuestas giran en torno a cómo se evalúa y qué es lo que se evalúa, la evaluación mirada como la definición y la promoción y a los materiales con los cuales se evalúa, la definición de si un niño cumple o no con los requerimientos para poder decidir si pasa a transición o a primero o al grado siguiente.

Las estrategias para evaluar se plantean como las mismas actividades que se realizan para la enseñanza y lo que se evalúa, queda claramente expuesto: Si sabe las vocales como dicen algunos entrevistados: “imposible que un niño o niña que no se sepa las vocales pueda ser promovido a primero”, si sabe consonantes, si puede escribir algunas palabras conocidas y según las entrevistadas muy importantes para los niños, papá, mamá, tetero, y el nombre, palabras que hasta los adolescentes y los pequeñines definen como muy

importantes, en primero se exige que puedan juntar las letras, con los sonidos, que puedan leer textos cortos, muy cortos.

Veamos:

“Pues en jardín, más que todo lo del **nombre**, porque es que, así ellos tengan él rotulo se les dificulta mucho escribir, los de transición aunque no conocen todas las letras, ellos no dicen esa es la l, esa es la m, si las ven en otro contexto **y por lo menos saben hacer la grafía**”.

Estudiante practicante, escuela “X”.

“En lectura evaluaría, **escuchándolo y poniéndolo a escribir, poniéndolo a hacer relatos, poniéndolo a cantar, ya en la parte escrita, poniéndolo a dibujar de pronto hacer ejercicios de completación, de selección. Completación de dibujos o puede ser una palabra poniéndolo a unir, mirar que una los dibujitos; por ejemplo; si este es el candado y allí está la llave para que una. y se trabaja eso**”.

Estudiante- practicante, escuela “Y”.

“Yo digo que. **yo estaría contenta conque un niño me trabajara las vocales, me las escribiera. A este niño en primero le va a ir muy bien, escribe su nombre completo le va a ir muy bien en primero; yo estaría contenta. que lee una imagen que describe una imagen que recita un poema que maneje el renglón, quedo contenta, que respeta márgenes quedo contenta y con eso es suficiente para pasarlo a primero.**

Asesora, escuela "Y".

"Es un proceso, el niño empieza su escritura haciendo dibujos, todo lo que él expresa lo hace haciendo dibujos, cuando ya ve que la gente lo que hace es escribir letras, entonces ya empieza a cambiar el dibujo por palitos y bolitas".

Estudiante practicante, escuela "X".

"Lo pondría a escribir, le dictaría el abecedario en desorden para saber si aprendieron y se lo haría oral para ver si aprendieron a pronunciar y los de primeros que me leyera un cuento y que lo que entendieron lo copiaran".

Estudiante, grado séptimo.

"¿En niños o en general? En los niños lo más importante no es enseñarles por ejemplo vocales a un lado, consonante a un lado. No, es todo, por palabras, por frases y así considero que capta más, tanto la parte escrita como la parte oral y en general, pues como para evaluar, no, es que si desde pequeños se trabaja así como esta parte, así dándole a ellos como bases sólidas de lo que es leer y escribir entonces ya un adulto ya, cuando se le ponga a hacer una prueba escrita u oral ya la persona ya no va a tener problema en uno de estos dos lenguajes".

Estudiante practicante, escuela "Y".

“La evaluación en primero ya sería, como más sería, pues ya sería como más concreto por que ya los niños traen una base como más fuerte entonces, ya mirar, ya de acuerdo a las capacidades deberán *tener mínimo tantas palabras escritas en un tiempo determinado, o lo mismo leídas en un tiempo determinado y mirar bueno el niño lee tres renglones bien o escribe un renglón perfecto*”.

Estudiante practicante, escuela “X”.

“Hay cuentos que traen la imagen muy grandes y dos rengloncitos que apenas me parecen que es como para un niño de leer, entonces me parece muy bueno que el niño, miremos, haber, que de acuerdo al proceso que se lleva durante el año escolar bueno que me lea un renglón, o que me lea los dos, estaría ahí escuchándole, si pero que entonces no se sienta presionado, muy tranquilo, leyó y se va haciendo la confrontación (al sonido) y también irles metiendo como la parte de puntuación; me parece bueno, por que hasta uno en la universidad le cuesta trabajo leer bien”.

Estudiante practicante, escuela “Z”.

“Pongo a cada uno de los niños a que lea el libro de torre de papel, si uno está leyendo mal les digo que practiquen lectura en la casa. por ejemplo, si está enredado si hay veces si se traga letras o palabras así o si se inventa cosas. En escritura los evaluó poniéndose una cartelera grande los saco a trabajar y cuando veo los trabajos si uno hizo un dibujo bien bonito grande con letras me doy cuenta que si esta escribiendo, pero si hizo, si no me doy cuenta que no hizo nada y si las letras las escribió como si estuviera en preescolar eh!. No pues, no esta escribiendo bien.

pues es que en preescolar escribe mal, uno mete números por ejemplo, uno mete mamá y sigue 1,2, 3 así. En la cartelera les pongo a escribir lo que aprendieron en el año y lo y lo que quieren saber en segundo”.

Estudiante tercero de primaria.

“En lecto escritura yo me imagino que lo que uno le ponga a escribir que escriba de muestra bien y por lo menos algunas cosas lo que escribimos siempre como: buenos días, la fecha pero que lo escriban sin muestra también y en lectura pues básicamente lectura de imágenes que siempre lleve la direccionalidad lo mismo en la escritura la direccionalidad.

Estudiante practicante, escuela “X”.

“...Y en escritura que grafismos emplea para escribir lo que escribe, si solamente son palitos y bolitas si son dibujos o si ya esta empezando a incluir las letras allí.

Estudiante practicante, escuela “Y”.

La evaluación mantiene y hace más evidentes aún las contradicciones entre las concepciones Lingüísticas de las teorías lingüísticas y las concepciones lingüísticas de la gramática normativa. Se puede leer aquí la lectura como decodificación, divisible en sus partes componentes, mera transcripción de un lenguaje escrito a uno oral, y la escritura como dibujo, y codificación, la necesidad de un aprestamiento. Se sigue demostrando el desconocimiento de niveles de conceptualización, de procesos escriturales, del proceso de lectura, de la lectura como un asunto del pensamiento.

1.5.1.6 LOS MEDIOS:

Se denomina medios a todos los MATERIALES o RECURSOS que utilizan los maestros y las maestras o que consideran importante utilizar en la “enseñanza” de la lectura y la escritura. Los materiales que proponen ellos y ellas tienen algunas características fundamentales y sobresalientes, tienen que ver con lo significativo y lo lúdico; no tienen nada que ver con la lectura ni con la escritura.

Los medios que se usan, casi todos alejados de la lectura y la escritura, son exactamente los mismos que ha usado la escuela tradicional; para los participantes en la investigación existen razones válidas para su utilización, que son explicadas y que son exactamente las mismas de la escuela, las mismas que cualquier maestro o maestra de hace 50 años expone para sustentar su uso: tiempo, facilidad, su posibilidad de creatividad, lúdicos y que permiten trabajar la escritura porque permiten desarrollar la MOTRICIDAD.

Sólo se proponen tres textos reales, la carta, la receta y el cuento. Ya en la metodología vimos la forma de utilizar el cuento, y la carta; la receta es nombrada por dos estudiantes practicantes, pero su utilización está lejos de encontrarse con la lectura y la escritura. Ahora bien, con respecto al cuento, ¿por qué se privilegia su uso? Texto que como ya vimos en el marco teórico era el utilizado antes de la edad media y que se convirtió para la escuela tradicional en el único usado, por lo menos, en primero de primaria y el más importante para el resto de la primaria.

Cuando algún practicante lo menciona, es para decir: que les narró un cuento o les mostró sus imágenes; es decir, que el texto es convertido en un no-texto,

precisamente característica que lo hace POSIBLE DE LEER. Es un asunto que todos saben, que al comienzo, con los niños y niñas de preescolar y primero debe hacerse una lectura sin lectura olvidando que a leer sólo se aprende leyendo y a escribir escribiendo.

Veamos:

“Para preescolar, todo lo que se le atraviese, todo lo que hay; por ejemplo, con vinilos eso tiene que ver mucho con la escritura, el niño está utilizando la motricidad y está plasmando lo que ellos piensan, están dibujando, fuera de eso están expresando lo que están dibujando, con la plastilina lo mismo, además de eso recetas, imágenes de cuentos, hay cosas que a ellos los motiven como a seguir con eso, está bien que hay muchos materiales, pero con lo que a ellos les guste trabajar”.

Estudiante practicante,
escuela “X”.

“...Con la plastilina y el vinilo “o sea pintar,. hacer grafías y que ellos sean capaces luego de interpretarlas. Es un material para plasmar la escritura”.

Estudiante practicante,
escuela “Z”

Lo que pasa es que el libro es como un facilitador del trabajo, digámoslo así, no tanto por el proceso sino por el trabajo del maestro, porque si yo me creo mi propio proyecto de aula; yo me tengo que buscar mis propias fichas de trabajo actividades, mi trabajo se me triplica, en cambio ya con texto guía yo a partir de ese texto guía; yo trabajo las actividades

generales del preescolar, por ejemplo voy trabajando pero yo no me baso solo en él, yo hago muchas actividades extra”.

Estudiante practicante,
escuela “Y”.

“Hoy en día los textos guías deben estar actualizados con las dimensiones, los textos que trabajo, trabajan por dimensiones inclusive el texto que trabajo en preescolar las tiene. no todos. pero si trabajo con unas dimensiones pero uno no va a encontrar uno completo.

Asesora,
escuela “Y”.

“yo diría que de pronto preescolar es el nivel como más flexible en cuanto a utilización de material, podría afirmar que en preescolar se podría utilizar absolutamente todo desde un papel, desde un trapo viejo que a uno no le sirve pero que para ellos va a tener algún significado, es mas bien como decir qué no se debería utilizar, es una cartilla, absolutamente todo, menos una cartilla.”

Estudiante practicante, escuela “Z”.

“También lo que existe en el medio puede servir como material, por ejemplo, los paquetes de papitas, los paquetes de chitos, lo que se come en el desayuno. A los niños les encanta verlos porque ya saben leer, como se aprenden de memoria digámoslo así, se aprenden que esto dice aquí: la asesora nos dice, que esto dice ya pues cualquier cosa entonces suponemos formar diferente rincones, un rincón de paquetes de papitas,

otro rincón donde los niños lleven cuentos, cuentos que no sean tan tradicionales y los niños lo van a comprender, normalmente los niños se saben el de caperucita roja, la cenicienta pero, ya últimamente los niños consiguen muchos cuentos que son diferentes, supuestamente ellos cogen el cuento, empiezan a mirar las láminas y a inventar los cuentos que están sucediendo. Pero hay niños que ya se la saben, porque las han escuchado en cassette, porque la mamá les ha elido el cuento, mire que allí podemos compartir supuestamente ellos cogen los cuentos y empiezan a mirar las láminas y a inventar la historia que está sucediendo. también fuera de esto se usa el material concreto que también usan los niños”.

Estudiante practicante, escuela “X”.

“Muchos juegos y juguetes que les compra a los niños también son muy importantes. En una en una ocasión en el colegio en donde yo trabajo llevé a las niñas diferentes juegos que tenían, por ejemplo, una llevé dizque un computador miniatura, y entonces hacia como que lo manejaba ah ah. Como sí.. Pues como sí, como si no, o sea no sabe, distingue absolutamente digámoslo así, pues nada de lo que tiene que leer tal cosa pero la niña sí sabía, que si oprimía eso entonces le salía tal cosa, entonces miremos que así la niña va relacionando las cosas y así mismo va relacionando”.

Estudiante practicante,
escuela “Z”.

“A ver, sobre todo, a ellos les colocan tareas que vienen en cartillas, en libros, entonces usaría esos libros y les enseñaría de allí lo que está en el libro “.

Ama de casa.

“Papeles llamativos y figuras, en primero papel, cartón, tapas”.

Estudiante séptimo grado.

“Cartulinas, coloren vinilos entre otros y para primero el cuaderno la tiza y el tablero”

Estudiante séptimo grado.

“Material didáctico como cartulinas, papel etc., y lo más importante las diferentes cosas que vemos en la actualidad”.

Estudiante noveno grado.

“Papel, cartulina, libros viejos, plastilina, colores, etc”.

Estudiante noveno grado.

“Palitos, cascaritas de huevos y en general todo tipo de material”

Estudiante practicante,
escuela “Z”.

Subyace a todo esto la concepción de que para poder leer se requiere conocer el código aunque, se diga que se lee todo, que todo sirve; porque afirman que el niño de preescolar puede leer en ausencia del código; pero es todo lo contrario, porque ellas y ellos, desde la concepción de lectura y escritura que tienen, saben que eso no se puede leer, que el aprendizaje del código es indispensable para poder acercarse al texto. Entonces se acepta leer cualquier objeto en preescolar más no en primero.

1.5.1.7 CONTENIDO

El contenido entendido como (temáticas) lo que los estudiantes “enseñan”, lo que consideran importante de la lectura y de la escritura en primero y preescolar. No necesariamente que lo enseñen como concepto, sino como práctica o sea el ejercicio que representa ese concepto.

Se observa que el contenido nada tiene de diferente a los que se programan desde una metodología tradicional; es más, se sigue un mismo orden en la ejecución: Aprestamiento que incluye trabajo de percepción visual y auditiva,

luego conocimiento de vocales, consonantes, palabras “ muy importante para los niños”(papá, mamá, ala ancla)y frases cortas “ –la casa-” Es de anotar que todos los componentes de esta Didáctica planteada por todos y todas presenta coherencia interna. Los medios, los contenidos, la forma, la evaluación están en estrecha relación.

Este orden debe ser Jerárquico, pues no se pueden trabajar las letras si antes no se ha hecho un buen aprestamiento, elemento que asegurara en el futuro la buena escritura, entendida ésta como acto caligráfico que asegura la legibilidad, pero no como acto comunicativo, sino como resultado del ejercicio motor fino.

Estos contenidos mantienen el imaginario colectivo lingüístico de un lenguaje fragmentado; la lectura y la escritura como divisibles en sus partes componentes y, como dijimos antes, con un ordenamiento claro. Además, de a escritura como copia, dibujo de letra; el buen escribir como caligrafía.

Nuevamente se evidencia aquí en este espacio de los contenidos la idea de un niño incapaz, que está tan pequeño que someterlo a aprendizajes tan complicados como leer y escribir autónomamente es imposible; entonces, “aquí en preescolar es más flexible, más lúdico, ás de dejar hacer; es más, se dan los primeros encuentros, con la vida, con el entorno, el no sabe”.

Pero no sabemos si es realmente que el niño es considerado un incapaz porque la escuela nunca ha pensado en el niño o la niña, ¿por qué habría de hacerlo en lectura y escritura? Es posible que sea una concepción de la lectura y la escritura que requiere de un trabajo anes, de percepción, motricidad, con esto se inicia, luego de dibujo, garabato, después de reconocimiento de vocales, consonantes., es esa división de la lengua escrita lo que hace que en preescolar, y en primero no se lee ni se escriba.

Claro que en preescolar, afirman los entrevistados y las entrevistadas, se vive el primer nivel de lectura y escritura, que es el aprestamiento, lo absolutamente necesario para poder leer y escribir. Otra concepción que se puede leer es que la lectura y la escritura son actos perceptivo –motrices. Entonces ni en preescolar ni en primero hay que trabajar la comprensión; todavía no es tiempo, porque el niño y la niña aún no están listos, están inmaduros para el aprendizaje, la idea de que hay una relación grafema-fonema exacta y que la lectura es un acto de oralización. Lectura en voz alta, como la primera forma de lectura que existió en la historia.

Hay un privilegio de la lectura y escritura de textos narrativos (cuentos como el único texto real que se menciona) y la idea de trabajar trovas, canciones de dos o tres renglones.

Un contenido importante en el preescolar, que brilla por su ausencia desde la verbalización como tal, aunque está implícito en la idea de aprestamiento, es el trabajo de antes de la lectura y la escritura: el de realizar la plana de bolitas, palitos, líneas curvas, rectas y figuras geométricas que si aparecen en los talleres, en los cuadernos que se usan en la práctica y que siguen apareciendo en los cuadernos de caligrafía, tal vez con un poco más de “ complejidad”.

LO SIGNIFICATIVO: para todos los grupos entrevistados lo significativo es lo cotidiano, lo que el niño puede hacer diario: vestirse, bañarse, el uniforme, la lonchera, lo significativo como lúdica, juego, salida, acción. No es significativo desde la lectura y la escritura porque no tiene que ver con las funciones reales de estos dos procesos; única razón, su funcionalidad, que los hace realmente interesantes, significativos.

Pareciera ser que la lectura y la escritura no fueran significativas en sí mismas. ¿Será que esto devela la idea de la escuela de que la lectura y la escritura no tienen ninguna utilidad social, de que es sólo un objeto escolar?

Para los estudiantes y las estudiantes de la Universidad lo significativo en la “enseñanza” de la lectura cobra mucha validez, y se puede leer un real convencimiento de esto; esta expresión sólo cobra sentido en los estudiantes practicantes y en las asesoras y asesor, porque ni las madres de familia, ni los profesores y profesoras de la Universidad, ni los adolescentes, ni los niños y niñas hablan de tal asunto.

Hay que aclarar que lo significativo y el interés de los niños están lejos de serlo realmente; como en otros conceptos las estudiantes y los estudiantes de la universidad de Antioquia, han tomado la palabra, la han vaciado de sentido. Es este caso nuevamente, la ficción creativa permite explicar cómo el inconsciente logra camuflar sus concepciones, sus ideologías, dándole un matiz de científicidad, lo nuevo no niega en nada lo que ellos y ellas ya sabían y hacían.

Leamos algunos ejemplos que corroboran lo anteriormente planteado:

Entrevistadora: ¿Ustedes estaban hablando de que se partía de la necesidad y el interés del niño? ¿Cómo hacían para trabajar La a? ¿A todos les interesaba la a?

“No, que pesar pero es a partir de, los niños más avispaítos. A un niño como Sebastián no le interesa nada, si nos vamos a poder a esperar que a Sebastián le interesa (Hay una risa burlona de todo el grupo) no le interesa, pero si a Duván le interesó y a Diana le interesó, a Natalí le

interesó hablamos de lo que les interesó... Y así se les va pegando a los otros.”

Estudiante practicante,
escuela “X”.

Entrevistadora: “ Y entonces ¿ al qué no le interesa nada?”

“ Con Sebastián trabajar lo que nosotros hacemos es trabajar aparte, todo eso. No, él no tiene nada, él tiene una falta de eso. , de integración socialmente...”

“.. No, yo no creo, que sean de aprendizaje. La dificultad en el momento que presenta Sebastián, primero que todo es de comunicación, de lenguaje, y es a partir de esa dificultad que ha presentado en el lenguaje que se ha quedado más atrasadito, no es tampoco pues que no sepa nada, (se siguen riendo) totalmente, pero si se ha quedado un poquito mas atrás que los otros amiguitos, entonces para eso nosotros hicimos unos refuerzos académicos, integrados, una cantidad de cosas para que el tratara de avanzar y tratara de nivelarse también como con los otros compañeritos.”

Estudiante practicante,
escuela “X”.

1.5.2 ARTEFACTOS(talleres y cuaderno de regleta

1.5.2.1 TALLERES PARA VACACIONES: DOCUMENTO NÚMERO UNO Y

DOS: Este taller presenta unos ejercicios siguiendo las orientaciones de un modelo de destrezas con actividades de aprestamiento, para desarrollar la percepción auditiva y visual y la motricidad fina.

Esta manera de abordar la enseñanza de la lectura y la escritura está fundamentada en un enfoque perceptivo-motriz que sustenta la tesis de que los niños y las niñas antes de entrar en el manejo de los símbolos impresos, deben realizar una etapa preparatoria llamada “aprestamiento”. Así como lo plantea Olga del Carmen Villegas: “su objetivo inmediato es alcanzar la maduración específica de las habilidades y destrezas sensoriales-perceptivas y motrices que les coloquen en condiciones óptimas para iniciar el proceso lector y escritos, por tanto, el “aprestamiento” obedece a una concepción técnica e instrumental de la lectura y la escritura.”

La concepción lingüística que subyace a tal práctica es que la escritura es una transcripción de lo oral, por tanto lo que se requiere es que se hagan los trazos, que corresponden a cada grafía y, desde el aprestamiento, va a ser dibujar, colorear, trazar, observar; siendo estos requisitos importantes para que los aprendices de la lectura y la escritura se conviertan en escritores y lectores.

Es también una idea muy tradicional, desde esa misma concepción perceptivo motriz de que el niño y la niña manejen el renglón, además lo que se está pidiendo es que hagan rayitas, curvas y bolitas como un inicio a la lectura y a la escritura, porque sólo así, aprenderán las letras, pues estas expresiones gráficas acercarán al niño o a la niña a una correcta codificación y le enseñarán las letras necesarias para después poder leer. Un síntoma de una concepción de preescritura, de una necesidad de aprestar o de crear aprendizajes previos para acceder a la lengua escrita, ajenos a la lengua escrita misma.

La discriminación de figuras geométricas podría también vincularse a la necesidad de que el maestro y la maestra ven en presentarlas para afianzar la percepción posterior de las grafías. La intencionalidad de utilizar las figuras geométricas, sobre todo el círculo, cuya preferencia es marcada se debe a que muchas de las grafías del alfabeto tienen en principio estas formas. Retomando nuevamente a Villegas, ella afirma: “Se pretende hacer un “adiestramiento” visual del contorno para “facilitar posteriormente el trazo, por ejemplo, de la letra /a/

A esta práctica igualmente subyace otra concepción Lingüística: la concepción de que la lectura requiere de otras habilidades diferentes que el niño aún no tiene o que no ha madurado.

La idea de un proceso de lectura, una concepción de que la lectura requiere de otras habilidades que el niño no ha adquirido y que tiene que adquirir y “madurar”, como es la percepción tanto visual como auditiva, como si la diferencia que tuvo que establecer el niño para poder reconocer y diferenciar una mesa de una silla no fuera la misma que tiene que construir para reconocer la “d “de la “b” o de la “o “de la “p”.

Pero si se pensara que podría ser un asunto matemático; entonces si revisáramos las teorías sobre la enseñanza de estas figuras, sabríamos que los niños primero tienen un reconocimiento de cuerpos geométricos que es lo que está más cercano, y que estas figuras son difíciles de aprender y corresponden a aprendizajes posteriores. Prueba de esto es que en el cuaderno de regletas hay más ejercicios de “aprestamiento para la lectoescritura “ que asuntos matemáticas” de doce páginas diez son ejercicios perceptivo-motrices para la “lectura y la escritura”.

Aparece una reiterada insistencia en el coloreado, porque de cinco actividades tres son para ello; parece que existe la idea de que al desarrollar el freno

inhibitorio del trazado y si se respeta el límite; esto asegura una correcta “escritura”.

Desde aquí cada vez que lea escritura, léase caligrafía: Una concepción de la escritura como transcripción, copia, entonces si esa copia se hace muy “bonita”, con trazos perfectos, se es un buen escritor, concepción que prevalece desde antes de la edad media, desde antes de la imprenta y que empobrece el lenguaje y lo vacía de todo significado. La escritura concebida como una función no cognitiva ni intelectual.

Como leer es decodificar, hay que saberse todas las letras; y como escribir es codificar, entonces el niño tiene que aprender bien los trazos, además esto requiere una secuencia y por tanto saltársela implicaría saltarse los procesos y el saltarse implicaría una deformación para el posterior aprendizaje. Hay que evitar el error a toda costa.

El taller para niños y niñas de 4 a 5 años no es de lectura, ni de escritura, ni de matemáticas, ni nada por el estilo, además de ser muy abstracto para estos niños y niñas por lo que no resulta tan claro; como se ve en la consigna que les presentan a los niños y las niñas: “Rasgue tiras de papel”, y no informan qué hacer con este material.

En la actividad donde se tiene que encontrar la vocal y encerrarla en un círculo se observa la intención de afinar la percepción visual y motriz. Es muy disiente el hecho de que se le ordene encerrar en un círculo la vocal y que las otras letras que se presentan sean precisamente la m, la s, la p justa la secuencia que se preestablece para el aprendizaje del código con los métodos tradicionales. Son tan diferentes las otras que son imposibles de confundir.

Sólo se presentan algunas grafías, ¿Por qué esas y no otras?, ¿Por qué no todas?, hay una idea de ocultar cosas que el otro todavía no debe saber porque no se le ha enseñado y todavía no es tiempo de enseñársele.

Estos y estas estudiantes que proponen estas actividades, que parecen inventadas a última hora, y no pensadas ni planeadas, que no obedecen a ningún proyecto, a ninguna experiencia vital, podemos asegurar no aprendieron eso en la universidad; todo lo contrario, estas actividades, y las concepciones que subyacen a ellas preexisten a la formación universitaria. Sin embargo, es lo que ya saben. La directora de la escuela "X" asegura que cuando se llega a la práctica uno se pregunta, Pero como voy a enseñar a leer y a escribir, y la respuesta que ya dio la universidad desde de tres cursos es obviamente olvidada, no tenida en cuenta; es más la angustia que ella dice sentir, da cuenta de que no fue tomado en cuenta ese saber, pero entonces empiezan a enseñar a leer y a escribir como a ellas les enseñaron, no tienen que mirar ningún libro, se saben los ejercicios de memoria, no revisan bibliografía: ellos y ellas ya saben.

Esto significa que la universidad no logró penetrar los esquemas de las estudiantes y que estos se reestructuran además se desprestigian y no hay credibilidad aunque pareciera que sí; aspecto que se evidenció en la respuesta de doce estudiantes que juntos y juntas, en un mismo espacio, no albergan ni la más mínima duda con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura. Ellos y ellas tienen un discurso estereotipado, y todas repiten sólo dos cosas: es importante trabajar el nombre y los rótulos del mecate de los niños; es lo único "diferente al discurso tradiciones, pero preguntamos: ¿qué hacer con los rótulos para evidenciar las confusiones y las mezcla de paradigmas? Pues éstas terminan resolviéndolo a favor del marco teórico negado en la Universidad.

1.5.2 ARTEFACTOS

1.5.2.2 CUADERNO DE REGLETAS

Parece ser que la razón de la utilización del cuaderno de regletas es la de ubicar al niño y a la niña en un espacio-tiempo, ayudarle a que aprenda a manejar el cuaderno, los ejercicios de “preescritura” repetitivos, hacer planas, el coloreado, son tomados como elementos importantes en el desarrollo de la lectura la escritura y las matemáticas, también el dibujado. Hay una idea del manejo del espacio en pedacitos, segmentado; pero también completo, seguido. Muy marcadas por toda la teoría del aprestamiento. Hay orden en la enseñanza de las vocales, no hay una consigna clara para el niño en cuanto a lo que debe hacer. Pareciera que la maestra se lo inventa en el momento de poner la actividad.

Los ejercicios de coordinación viso-motriz se hacen para que los niños y niñas se hagan diestros en los trazos, con la creencia de que esto asegurará la formación de escritores y evitará el error.

Aunque no existen argumentos expresos por parte de autores y editores sobre la secuencia en la presentación de las letras, vocales, hay una tendencia a utilizar el orden alfabético, aeiou”

Como dice Hugo Salgado (1998): “se enseñan primero las vocales según algunos autores y luego las letras del alfabeto que tienen una correspondencia unívoca fonema grafema. Esto asegura la validez del método fónico. Se sigue

manteniendo la concepción o la memoria lingüística de que la escritura es una transcripción del lenguaje oral...”

Otra concepción que se mantiene por el peso de la tradición, es que la lengua es una red de relaciones asociativas y que el conocimiento de ella es una cuestión del aprendizaje, lo cual conlleva a pensar que la lengua se adquiere en un proceso lento de repetición y de adiestramiento; por esto se recurre a las tareas de planas, criterio conductista que pretende, por repetición, alcanzar no sólo la repetición de los trazos, sino supuestamente la identificación y acumulación de palabras.

Aunque es final de año en el cuaderno de regletas hay sólo once páginas usadas, esto puede relacionarse con lo que una de las entrevistadas dijo: “ Es que el cuaderno no puede usarse sino después de mitad de año, porque los niños al comienzo sólo hacen mamarrachos y entonces la mamá va a pensar que como así que ella compra el cuaderno y allá no hacen”.

El orden es supremamente importante, es interesante reflexionar frente a esta manera sintomática de mantener el orden, observar que un cuaderno de un niño de 5 años no presente ni un tachón, ni ninguna enmendadura, ni un borrón y que además cuide perfectamente el renglón. Volvemos a pensar que la escuela que fue creada para enseñar; mantiene su ideal aquí en este preescolar y entonces el niño no sabe nada...

Se ve aquí la concepción de la lectura y la escritura y la funcionalidad que tienen para todos los entrevistados y encuestados. Los métodos, los medios, la evaluación es igual, aunque los estudiantes de la Universidad tengan un vocabulario, en algunas ocasiones técnico; éste está vaciado de sentido. Son incluso más coherentes los niños y los adolescentes que estos adultos, que frente a unas concepciones lingüísticas tan arraigadas, prestigiosas y fuertes pueden encontrar y unir asuntos como que uno puede leer un trapo viejo, que

puede leer sin texto, y hablar de lo significativo y definir la lectura como EJERCICIO DE OCIO ELEGANTE QUE PERMITE LLENAR, GESTOS, ESPACIOS DE EXISTENCIA ANTE LA CONSTATACIÓN PERMANENTE DE LO QUE SOMOS y a renglón siguiente proponer el aprestamiento, un trabajo motor, el aprendizaje de vocales, consonantes.

Como ya lo explicaron Fleck y otros autores, las concepciones son asuntos tan fuertes que cualquier contradicción es negada, parece imposible, por un lado y por el otro, existe la tendencia a que todo lo que es distinto, simplemente lo tome como igual o no se vean las diferencias (ficción creativa).

Podría decirse que las estudiantes de la Universidad de Antioquia no conocen estos discursos, que no han leído ni a Goodman, ni a Smith, ni a estos autores que defienden tales posiciones, que en la práctica nadie sabe cómo se hace esto; pero no es cierto: ellas y ellos hasta realizan microprácticas para poner en escena y dar cuenta de la acción de estas nuevas concepciones de la lectura y la escritura; sin embargo, como vimos en el análisis e interpretación de los datos, estos y estas estudiantes no logran transformar estos imaginarios colectivos lingüísticos que traen, los cuales están llenos de prestigio y de vida, y hacen lo que es normal en las concepciones:

Ellas y ellos amañan la información para no ver las diferencias o mejor para no ver que sus prácticas son iguales a las tradicionales, aunque los maestros y las maestras estén tan orgullosos, no pueden ver eso, y no es que se engañen. Pueden encontrar en los discursos de otras profesoras y profesores mayores y con más experiencia las huellas de sus memorias y juzgarlas de "Maestras y maestros tradicionales" pero en su propio discurso y en el colectivo con sus compañeras y compañeros de práctica, eso no se escucha. Éstas incoherencias no se dejan ver, el discurso les coincide perfectamente y pueden explicar con mucha seguridad delante de la profesora que les dictó un curso sobre los métodos y sus ventajas y sobre la didáctica para preescolar y

primaria, garantizando que ella se los enseñó, que en la universidad lo aprendieron, eso lo leyeron o un profesor se los dijo y, más aún, tomando términos que la nueva didáctica propone, en un discurso absolutamente coherente, pero cuando se averigua qué es o como se hace, surgen las incoherencias más tenaces, pero sutiles, tanto que solamente quien se haya podido poner por encima de las memorias colectivas tendrá oídos para escuchar.

Realmente somos lo que alguien soñó. Es mentira que podamos decidir, porque los soñadores se encargaron de tatuar su sueño, el de ellos y ellas, en todas las mentes de la humanidad, y se aseguraron de que esto fuera posible de generación, tras generación, tras generación de manera tal que otros y otras soñadores nuevos tuvieran que renunciar a sus sueños dado el peso de los primeros. No, es mentira, no somos, los primeros fundadores son en nosotros con la misma fuerza, o quizá con más que cuando soñaron, cuando estaban vivos, si es que murieron alguna vez. Parece que se quedaron a garantizar que su sueño se mantendría. Eso somos: el sueño de otros. O tal vez los otros, con caras, cuerpos y ropajes nuevos. Recordemos que las memorias nos habitan, no podemos pensar en ellas, somos ellas. Y nos pasa lo que explica Borges en su texto "Las ruinas circulares":

"...Con alivio, con humillación, con terror, comprendió que él también era una apariencia, que otro estaba soñándolo".⁸⁴

⁸⁴ BORGES, Jorge Luis. Las Ruinas Circulares. Emece. Buenos Aires.(1996). Pág.179.

La pregunta sigue siendo, ¿cómo dejar de ser esos otros, los del pasado? y por fin, convertirnos en nosotros: porque no bastan los discursos nuevos, las teorías elevadas, las más desarrolladas, igual no las vamos a poder ver, porque sólo vemos lo que ya sabemos. ¿Cómo poder tener ojos para ver, y oídos para escuchar? Habrá que preguntárselo al Psicoanálisis, a la Psicología Cognitiva, a la Psicología Social y a la Sociología... y lo grave es que es urgente.

La otra pregunta sería y ¿al fin quiénes somos?, ¿La cultura si dejará que seamos? Siempre seremos el sueño de otros y otras, sino no habría cultura. Tremendo sacrificio sólo por acceder a lo humano.

Las culturas construyen conceptos, saberes, se organizan en torno a rituales, a asuntos importantes, y van extendiendo saberes a toda la comunidad. Existe un acto fundador de las cosas, un acto fundador con mucha fuerza, lleno de toda la vida posible, rodeado de miedos, de asombro, de amores, de ganas, de solemnidad, de prestigio, absolutamente vívido, la experiencia.

Las cosas que el grupo fundador, la cultura, considera como muy importantes se empiezan a generalizar a través de la práctica, de los rituales; se extienden a todos los recodos; empiezan a hacer parte de la vida cotidiana del grupo; en la medida que se aprende el asunto, surgen igualmente creencias y actitudes, representaciones acerca de qué es, cómo funciona, que papel cumple en la sociedad, representaciones sociales que devienen de la práctica.

En épocas protohistóricas nace la escritura muy unida a lo sagrado, en una simbiosis tenaz; se piensa que la escritura puede resguardar la lengua, que

ella es mágica, que puede mantener las formas de hablar de una comunidad para evitar que se desgasten y se rompa la comunicación con los dioses.

La escritura, como posibilidad del encuentro con los dioses, estaba directamente relacionada con la salvación del alma, con poder ir al cielo. Mágico su papel y grandioso, en un momento como ese cuando las culturas eran absolutamente religiosas.

Nace unida a lo sagrado y unida a lo oral también; ella se requería para transmitir mensajes a los que la voz ya no alcanzaba; su función era transcribir el código oral al código escrito, y esto era cierto; ya que, el alfabeto Griego le había dado un sonido a cada letra. Fueron los griegos los que fonetizaron la escritura. Por tanto cuando se leía se hablaba, los textos se pasaban al lenguaje oral. Un hecho importantísimo para la humanidad y se le debe precisamente a la cultura más prestigiosa de la época, con un sentimiento de tener la razón, de ser la mejor, de ser la que más sabía, lo cual no sólo era creído por los griegos, sino por todo el mundo. Cuentan que a Roma llegan las cosas de Grecia, y son aceptadas y asumidas por estos, más aún había coleccionistas de todo lo que fuera griego.

La escritura y la lectura sólo eran para algunos, precisamente los de la élite, ser escriba o ser orador- lector eran dos actividades muy importantes en Grecia, y en Roma, en esos tiempos antiguos y hasta en la edad media. Entonces la escritura estaba envuelta en un halo de misterio, de poder, de oscurantismo, de esoterismo.

Luego el uso de la lectura y la escritura empiezan a formar parte de la cotidianidad. Aunque no generalizadas al inicio luego empiezan a ser parte normal de la vida de los pueblos, y con su uso se extienden también las concepciones o representaciones que son consecuencia normal de nuestro pensamiento. Estas concepciones o representaciones sociales, memorias colectivas, se empiezan a extender de generación en generación y entre generaciones.

Los primeros, los que la inventaron, llenos de prestigio y de importancia, sabían por qué funcionaba así; pero a todos los demás sólo ha llegado la práctica, sin las razones de ella; entonces estos imaginarios colectivos lingüísticos impregnan al grupo social, y todos la vivencian igual, esa idea está generalizada, no cabe la razón de ser, nadie sabe porque hace esto o aquello.

Sin embargo, algunos logran trascender esto que se piensa y se siente sobre la escritura y la lectura en este caso, pero las contradicciones que él ve son negadas por los otros, o simplemente no vistas, y entonces todos creen que lo que hacen es lo que se debe hacer, o que eso que se dice y de alguna manera contradice lo que la tradición ya tatuó en la mente de la humanidad, es igual, pero con otro nombre y actúan en consecuencia.

Toman el nombre, el concepto nuevo y lo llenan de sentido, pero de otro sentido, del que ya se saben, y conforman un sistema cerrado, impenetrable, que no ve las incoherencias, o tranquilamente pueden persistir en las personas los dos sistemas sin que se percaten de que son diferentes e incluso contradictorios.

Tenaz es el funcionamiento de las memorias colectivas, de estos tatuajes o improntas que la cultura hace para poder mantenerse. Gracias a estos sistemas, las culturas existen, sino estarían condenadas a la desaparición.

Para permanecer, después del acto fundador y a través de los siglos la alegría del descubrimiento, el prestigio que dio este hecho, el placer que suscitó, se mantienen y es lo que les da fuerza a estas memorias. Ya nuestros antepasados no están en carne y hueso, pero siguen en la mente y en las acciones de cada uno de nosotros.

Estos imaginarios colectivos lingüísticos explican no sólo la práctica extraña que en preescolar y en primero se hace, sino y más aún, ponen en evidencia las razones de las prácticas tan difundidas y aceptadas por todo el mundo, por ejemplo: ¿de dónde viene la idea de primero reconocer las grafías, después las palabras y por último las oraciones o viceversa? pero más aún ¿por qué se ha mantenido? ¿De dónde viene y por qué se mantiene esa idea de oralizar en la lectura inicial y el resto de la vida escolar?. ¿Será de la oratoria de Grecia?. ¿De dónde vendrá la creencia de la perfección del lenguaje tanto hablado como escrito, la concepción extendida en la escuela de evitar el error y la idea de cuáles son esos errores?

¿De dónde vendrá la idea de que realmente hay una relación grafema –fonema exacta? Cuando eso ya ha sido replanteado por la Teoría Lingüística y podemos ver que nuestro alfabeto no conserva esas características (Tenemos polivalencias, equivalencias).

Aunque este estudio no pretende generalizaciones, como toda Etnografía, sino las particularizaciones con la idea de contribuir, enriquecer, proponer nuevas hipótesis a las generalizaciones ya construidas, sí puede aportar elementos de análisis a un problema general.

Ya desde el final de la edad media empiezan a cambiar las prácticas y por ende un las actitudes hacia el lenguaje: la escritura sirve para representar en prosa, y la lectura empieza a ser silenciosa. Sin embargo, sólo la escuela y la liturgia la conservan oral. Estos cambios y muchos otros se han dado en la actualidad en lo que a la lectura y la escritura se refiere. Nuestro ideario ha

crecido en términos de las funciones que cumplen estos dos procesos, de su relación con el pensamiento, de los tipos de texto que se escriben.

La imprenta, por ejemplo, permitió que los manuscritos desaparecieran y entonces fuera mucho más fácil leer: ya el lector y la lectora no tenían que hacer los esfuerzos de decodificar, porque la escritura ya no era continua, se reconocían perfectamente cuales eran las grafías, los espacios, de dónde hasta dónde iba determinada idea o determinada oración, estaban ya marcados por los signos de puntuación que ayudaban al sentido.

Ahora sabemos que escribir no es una mera transcripción de lo oral y por tanto leer no es oralizar. Entonces los ademanes, las pausas, el coger el texto de una manera predeterminada y leerlo para otros ya no es una práctica necesaria en nuestra sociedad; sólo algunas profesiones la requieren: La liturgia, la locución, la política... Es urgente dejar de formar escribas y oradores, estamos en otra época.

Es cierto que las creencias sobre la lectura y la escritura han avanzado muchísimo en términos de lo teórico, ya que disciplinas como la Lingüística del Texto, la Psicolingüística, la sociolingüística, la teoría del análisis del discurso, la pragmática, han hecho grandes aportes, que cambian totalmente nuestra concepción acerca de estos dos asuntos. Sin embargo, estos nuevos imaginarios no han permeado ni a la escuela ni a la colectividad y mientras esto no suceda, mientras estos saberes no se generalicen y se conviertan en prácticas cotidianas no será posible permitir que la historia continúe. Tal vez se requiere mucho más tiempo, y crear los lazos que puedan unirlos, y las condiciones cognitivas y metacognitivas para los nuevos imaginarios.

Sabemos que las memorias colectivas se transmiten a través de la acción, de la práctica, de generación en generación, y que no las aprendemos de lo que nos digan sino de lo que tenemos que hacer, son deducciones a las que llega cada ser humano y toda la colectividad.

Mientras la lectura y la escritura se siga enseñando con los mismos métodos que se enseñaba antes del siglo XIX, métodos que obedecen a un momento histórico, a unas condiciones especiales, fruto de unas concepciones lingüísticas pertinentes para su momento, dado el incipiente desarrollo de la lingüística, no habrá posibilidad para el cambio, ni para cualificar la educación y, sobre todo, no habrá oportunidades para que las nuevas concepciones se ofrezcan a los chiquitines que habitan las escuelas. Hay que develar estas memorias y, más aún, si tenemos en cuenta las condiciones de nuestro país:

Colombia es un país en su mayor parte violento; la miseria, y el dolor habitan casi en todos sus lugares, el Estado no puede cumplir con la obligación de ofrecer mejores condiciones de vida a sus habitantes. Se requiere, entonces, un gran esfuerzo de las instituciones para la construcción de hombres y mujeres nuevos, conscientes, capaces de trascender el mundo que habitan, que puedan recoger su vida y hacerse cargo de ella, capaces de construir lo colectivo y lo individual, contribuyendo así a disminuir la miseria, el dolor, la violencia.

La escuela es una de esas instituciones, pero, para cumplir su papel en la transformación social que se requiere, deberá formar seres integrales con pensamiento colectivo, con capacidades de trabajo en grupo y con altas competencias en lectura y escritura.

Una escuela con maestros y maestras comprometidos, capaces, que estén a la vanguardia, que conozcan las últimas investigaciones sobre cómo se aprende, que conozcan el proceso de construcción de la lengua escrita; el proceso lector, la relación lenguaje-sociedad... Pero si la escuela no cambia, si sigue manteniendo sus mismas estructuras, el mismo saber acabado que es transmitido a través de una Didáctica que no posibilita el advenimiento de este nuevo hombre o esta nueva mujer, le va a quedar muy difícil asumir su papel.

Si los maestros y las maestras “no aprenden”, dadas sus concepciones lingüísticas, y por esto no cambian, haciendo cada vez más lejana la

posibilidad de construir esa patria nueva; seguirán negándole a los niños y niñas el acceso a la vida.

CAPÍTULO V

1. CONCLUSIONES

Después de realizada esta monografía es posible formular algunas conclusiones:

1. Hay una relación, una coincidencia entre las memorias colectivas de los maestros y las maestras y su práctica pedagógica, en lo que hace referencia a la Didáctica de la lectura y la escritura inicial, lo que permite pensar que las decisiones Didácticas están sustentadas en tales Concepciones.
2. Las concepciones lingüísticas que pasan de generación en generación a través de prácticas, de acciones, parece que no incluyen las razones, sólo las convicciones. Tal vez porque en la época del acto fundador, las razones no se enuncian, no se dicen, ni son ajenas o extrañas a lo que la sociedad requiere, más bien; son fruto de esa sociedad, no necesitan de explicaciones.
3. Reconocer la existencia de una relación entre los imaginarios colectivos lingüísticos y la didáctica de la lectura y la escritura implica: la toma de

decisiones Didácticas por parte de la Universidad, decisiones que deberán trascender el método e involucrar a todas las instancias administrativas, académicas, pedagógicas... Además, el estudio de las concepciones para ponerlas en evidencia, revisarlas, convertirlas en instancias críticas y transformarlas y la toma de conciencia de que esto no es un trabajo fácil, dado que los imaginarios son persistentes, muy fuertes y representan un obstáculo para un aprendizaje significativo.

4. Para la transformación de las concepciones lingüísticas se hace necesario un trabajo transdisciplinario, un esfuerzo conjunto que permita explicar el funcionamiento de los imaginarios colectivos y su transformación.

5. Los estudiantes y las estudiantes no integran su saber con el saber de la ciencia ni lo que aprenden con su práctica Pedagógica por el peso y la persistencia de los imaginarios colectivos que los habitan y las habitan.

7. El conocimiento no es sólo racional; además es afectivo. Hay un enlace fuerte entre lo cognitivo y lo amoroso, en palabras de Mafessolli: la razón sensible. El inconsciente rige el aprendizaje: Los afectos, las pasiones, están presentes abriendo o cercenando posibilidades de aprendizaje.

8. Entre las razones por las cuales los imaginarios colectivos Lingüísticos son tan fuertes y tan persistentes están:

a. Estamos hablando del lenguaje, y somos lenguaje, él nos habita, es constituyente del ser humano.

b. El niño y la niña toman su identidad de la cultura que es transmitida a través de la maestra y el maestro; así se transmiten las concepciones, los imaginarios colectivos, eso es la cultura y es lo que permite mantenerla, es lo que le posibilita su existencia. En la medida en que esos encuentros con el lenguaje, con la cultura, con la maestra en lo que hace referencia a la lectura y a la escritura sean mágicos, fantásticos, amorosos, llenos de

placer y de toda la vida del mundo, el tatuaje, la marca que harán en el pequeño y en la pequeña, que apenas se están construyendo será mucho más fuerte, casi imborrable.

c. En la Universidad estas concepciones lingüísticas creemos que no son ni siquiera revisadas dado que falta:

- **Fundamentación Lingüística.**
- **Coherencia entre todos los espacios de conceptualización**
- **Pertinencia de los marcos teóricos**
- **Reconocimiento de los saberes previos**
- **Marcos teóricos coherentes entre las áreas del currículo**
- **Coherencia entre la didáctica universitaria y la didáctica que se propone con las niñas y los niños de preescolar y primero de básica primaria**

9. La tradición, sus descubrimientos, por lo menos en términos de la lectura y de la escritura, su pensamiento en pleno pervive, con la misma fuerza, por no decir que con más, aún en nuestros tiempos,; las premoniciones no son muy optimistas: ni el impacto científico de nuestro momento histórico, ni la fuerza de los nuevos descubrimientos, han logrado siquiera permearla. Ella sigue ubicada en la protohistoria, enriquecida en la Antigüedad y en la Edad Media y renovada desde la vivencia de cada una de las maestras y de cada uno de los maestros que egresan de la Universidad de Antioquia. Mantiene la alegría, la emoción, la pasión de la seguridad que da el hacer lo que el grupo fundador dice, porque así es, todos lo sabemos, nadie se lo tiene que decir a uno.

Después de la Antigüedad, seguir considerando a la lectura y a la escritura como se concibió en esa época; para un desarrollo histórico diferente, deviene realmente como una realidad inventada, inconsciente, porque nadie sabe siquiera por qué piensa eso de la lectura y de la escritura; se sabe que es así y por tanto es cierto. Ya Freud lo planteó: el deseo es inconsciente: deseo de demostrar que lo que dijo el grupo fundador fue cierto y sigue siendo

cierto; deseo de protección, de huir del desamparado. Esta realidad inventada es una realidad más fuerte que la realidad “real”, que en últimas no existe, como sostienen Freud y Lacan.

10. Es importante continuar el estudio de los imaginarios colectivos lingüísticos y su coincidencia con las decisiones Didácticas en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Este trabajo es sólo una puerta que se abre a posteriores desarrollos; estamos seguras de que quedan muchos espacios por explorar, muchos caminos por recorrer y el valor de la presente monografía es sólo la invitación a empezar a preguntarse, a buscar elementos para la reflexión de un asunto tan complejo, problemático y polémico como es el imaginario colectivo y su relación con la Didáctica.

2. RECOMENDACIONES

a. Es urgente que la Universidad replantee su didáctica, lo cual incluye pensar en: los contenidos que ofrece, en los métodos que utiliza, en el lenguaje oscurantista de que se vale, en los medios, en la forma de evaluación, en los mínimos fundamentales que requiere cada estudiante. Ella tiene que implementar formas de trabajo, de tal manera, que las memorias colectivas se pongan en escena para poderlas transformar. Mientras permanezcan

ocultas, tanto para profesoras y profesores como para los estudiantes y las estudiantes, será imposible cualificar la educación.

b. La Universidad deberá incluir en sus cátedras, un espacio de conceptualización sobre las memorias colectivas y específicamente sobre las lingüísticas; porque, tal vez; si los estudiantes y las estudiantes saben de dónde provienen estas ideas, si reconocen los supuestos falsos sobre los que están fundadas, entonces podrán revisarlas, desprestigiarlas, convertirlas en una instancia crítica y cambiarlas.

c. Creemos que es necesaria la organización de un colectivo de profesores y profesoras que se encargue de revisar, estudiar, poner a prueba, pensar una didáctica para el aprendizaje de la lectura y la escritura en Preescolar, Especial y Primero de Básica Primaria y en la Universidad. Asunto urgente, dado que es imperioso romper con estas memorias, si realmente se quiere cualificar la educación y si realmente la Universidad quiere cumplir con el papel que le corresponde en términos de “transmitir” el saber.

d. La Didáctica que utiliza la Universidad debe ser repensada en términos de dejar de ser meramente transmisionista, fundamentada en los modelos Conductistas, pues estos modelos refuerzan aún más estas concepciones, y adoptar otras formas como, por ejemplo: una Didáctica basada en la Investigación; porque los modelos que ha usado hasta ahora no han logrado cambiar estos imaginarios colectivos lingüísticos y podemos inferir que tampoco otras memorias, por tanto, La Universidad no ha logrado cumplir con su papel.

e. Deberá incluir en su pénsum espacios de formación Sociolingüística en las licenciaturas de Preescolar, Básica primaria, Educación Especial y Pedagogía Infantil, disciplina que sospechosamente no es ofrecida a estos estudiantes de Educación Infantil, ni siquiera en el nuevo pénsum. La Sociolingüística les

ayudará a los estudiantes y las estudiantes a revisar sus concepciones con respecto al lenguaje, los ayudará a reconocer los múltiples dialectos que existen, la necesidad y riqueza de su existencia, y la obligación de reconocerlos en la escuela, en todos los grados; pero sobre todo, en los preescolares y primeros que están en ese proceso de acceder a la lengua escrita, y que el desconocimiento de estos múltiples lenguajes les dificulta el aprendizaje de la lectura y la escritura, además de que el desconocimiento de tales variedades discrimina a los niños, a las niñas y a toda su comunidad.

f. La Universidad debe hacer énfasis desde los primeros semestres, en la Lingüística Textual y no en la Estructural, porque esta última, refuerza y le da aún más prestigio a las concepciones lingüísticas porque demuestra que la lengua es divisible en sus partes componentes. Ahora bien, podría trabajarse la Lingüística estructural pero desde sus orígenes y permitiendo ver los puntos de quiebre de ese discurso, sus falacias, para así ir demostrando cómo otras teorías la han enriquecido. Pero insistimos, no puede ser el énfasis, ya que, las memorias colectivas sólo escuchan lo que ya saben, permiten ver sólo lo que cabe dentro de sus estructuras y tienden a negar, a invisibilizar las contradicciones. Así la Lingüística estructural proponga y refute asuntos que ya están en esas memorias, éstos no son vistos.

Igualmente es necesario repensar el curso de Psicolingüística que deberá estar muy unido al de Didáctica de la Lectura y la Escritura inicial.

g. La Universidad tiene que buscar mecanismos para que realmente haya una comunicación entre los lenguajes de los estudiantes y los discursos de la ciencia, evitando que se rompa la comunicación. Esto sólo es posible si se logra extender el puente entre las concepciones lingüísticas de ellos y los discursos contemporáneos.

h. La Universidad de Antioquia, de acuerdo con lo planteado en acápites anteriores, debe pensar una Didáctica que comunique ese saber que traen las estudiantes con las nuevas propuestas, una Didáctica que no se sustente en lo cognitivo y desconozca o rechace lo afectivo, lo emocional, sino que integre estos dos asuntos dado el peso de lo afectivo en lo que tiene que ver con el conocimiento. Que acepte desde la teoría y desde la Práctica la existencia de la razón sensible. Es en últimas aceptar la existencia de un componente afectivo más fuerte que lo cognitivo o por lo menos unido estrechamente a éste, de tal manera que sus límites se han invisibilizado.

Un esbozo de esa Didáctica, un asunto para la discusión sin pretensión de exhaustividad se presenta a continuación:

Didáctica Universitaria para la enseñanza de la lectura y la escritura a maestros y maestras en formación.

Una Didáctica para la Formación de las estudiantes y los estudiantes de Educación Básica Primaria, de Educación Infantil y de Educación Especial de la Universidad de Antioquia.

PROBLEMA:

La persistencia de las concepciones Lingüísticas que no permiten el aprendizaje real y, por tanto, la utilización de los aportes de las nuevas investigaciones sobre la lectura y la escritura en su enseñanza en preescolar y primero.

OBJETIVOS:

Extender un puente entre las concepciones lingüísticas de los maestros en formación y los discursos científicos en lo que hace referencia a la lectura y la escritura y su Didáctica en Preescolar, Primero de Básica Primaria y Especial , posibilitando la construcción del aprendizaje.

Reconocer la existencia, validez y fortaleza de las concepciones Lingüísticas de los maestros en formación de la Universidad de Antioquia.

Reconocer y aceptar la existencia de un componente afectivo en el saber.

CONTENIDOS:

Memorias colectivas

Memorias Lingüísticas

Sociolingüística

Análisis del Discurso,

Lingüística Textual

Pragmática

La Psicolingüística

Proceso de construcción de la Lengua Escrita

Estrategias de intervención

Formas de evaluación de la lectura y la escritura

La Lingüística estructural debe ser ofrecida solo como un momento en el desarrollo de la Lingüística, pero no como un curso completo.

Integración de cursos: Desarrollo Socio afectivo, Lingüística, Didáctica de la Lectura y la Escritura, Psicología.

Lectura y la escritura como procesos.

- Construcción de la lengua escrita.
- Funciones de la lengua escrita
- Estrategias de intervención.
- Lenguaje integral, Proyecto de aula, interrogación de textos
- Trabajo en grupo.
- Aprendizaje cooperativo.
- Cómo facilitar la interacción grupal.
- Comunidad de Indagación.
- Evaluación de la lectura y la escritura (Qué es evaluar, quién evalúa, cuándo, cómo, qué evalúa, para qué...).
- Psicología Genética. Teoría y práctica (realizando entrevistas a los niños y niñas, aprendiendo a escucharlos y a escucharlas, y a verlos y verlas como seres que piensan).
- Saberes previos. (haciendo énfasis en cómo usarlos).

MÉTODOS:

Utilizar métodos como el A.B.P., la Investigación acción educativa y otros llenos de vida, de afectos, de ganas, de pasión, que permitan una relación vívida y amorosa con el nuevo saber; es decir, métodos que conjuguen lo afectivo con lo cognitivo, que tengan en cuenta la estrecha relación entre estos dos asuntos y la prevalencia de lo afectivo.

Fundamentarse en la Comunicación con sentido, replanteando así la utilización del lenguaje abstracto, muerto, de las diferentes disciplinas. No hay que alejarse de las ciencias, sino que el lenguaje debe tener en cuenta las

posibilidades cognitivas del sujeto para que, por un lado, pueda haber entendimiento y, por otro, para que el aprendizaje se llene de vida.

Del mismo modo se puede utilizar el seminario Alemán: este método por sus características dinámicas no acepta en su interior nada que pueda ser tomado como estático, más bien ha de entenderse como un método didáctico orientado procesalmente. Se presenta como una serie de estrategias que se relacionan sistemáticamente en el desarrollo de los diversos procesos, entre ellos: la comunicación, la motivación, la actividad productiva y la creativa, la evaluación del desarrollo de las formas de la enseñanza y el aprendizaje y, por último, el proceso de la utilización de los medios.

Los procesos de comunicación y de motivación son transversales en todo el proceso didáctico. Para desarrollar una didáctica que logre vincular al estudiante de manera consciente, se requiere integrar todas las acciones didácticas.

El método que se utilice debe proponer una serie de actividades que estén orientadas a fortalecer el espíritu investigativo, analítico y de cooperación entre los integrantes del grupo.

FORMA:

Constituye la forma, la interacción entre estudiantes y profesores; para ello se debe organizar el proceso docente –educativo en un espacio y tiempo determinado.

Éste podrá tomar diferentes formas: Asesoría- tutoría- clase personal y/o grupal.

Para las sesiones del encuentro, del evento, presencial se organizará en forma de “SEMINARIO” como “SEMILLERO DE SABIOS”.

La estructura del seminario estará constituida por:

Los protocolantes: el protocolo estará realizado por dos representantes del pequeño grupo .Ellos deberán tomar nota durante el seminario y posteriormente se reunirán para darle forma al protocolo.

Los relatores: son las personas o grupo de estudio a quines les corresponda exponer un tema .

El moderador: es la persona que se designará por el grupo académico para moderar las sesiones.

El director o coordinador: este papel por lo general lo asumirá el profesor-asesor. En general, es un líder muy hábil en la comunicación y con buen dominio de los contenidos.

Materiales de apoyo: lo constituyen las guías de estudio y de trabajo , las producciones individuales y grupales y la carpeta de estudio.

Las guías de estudio deberán contener las intenciones explicitadas de las lecturas asignadas : compromisos a desarrollar , ya sea individuales o en grupo , talleres y las preguntas problematizadoras.

Las relatorías individuales y las fichas resumen son un compromiso de cada estudiante; en este espacio se dará cuenta de la comprensión y apropiación de los textos.

Los protocolos constituirán las memorias del seminario , en ellos se consigna lo más relevante y esencial de cada sesión. Por su parte, el taller, que también se trabaja en grupos, permitirá aplicar los conocimientos adquiridos.

En la carpeta de estudio cada estudiante consignará toda la evidencia de su trabajo y la evidencia de los encuentros con el pequeño grupo.

Otra modalidad que podrá implementarse para agrupar el material individual de cada estudiante es el portafolio: éste presenta unas características similares a la carpeta de estudio, la variación estaría en que en el portafolio el estudiante concentrará textos, artículos recogidos, síntesis, elaboraciones, observaciones, pruebas escritas, trabajos en grupo, resúmenes, consultas, autocríticas, autoevaluaciones, productos, y versiones progresivas de proyectos.

El portafolio con los contenidos ordenados cronológicamente, titulados y comentados, indicará el real desempeño de los estudiantes.

EVALUACIÓN:

Ésta es permanente e inherente a cada proceso del método; por lo tanto, genera una posibilidad de mejoramiento continuo en el proceso de aprendizaje de cada estudiante en formación y en el proceso de enseñanza de cada profesor- asesor; para tal efecto se consideran cuatro niveles de evaluación :

La autoevaluación

La coevaluación

La heteroevaluación

La interevaluación

Además, deberá ser igual a la propuesta para los niños y niñas, una evaluación formativa, que utilice métodos como el de carpeta. El profesor deberá definir los mínimos fundamentales que debe saber el estudiante y buscar trabajos que realmente den cuenta del dominio del saber.

Además de la Carpeta ya descrita en la Didáctica para los niños y las niñas podrán ser utilizadas otras herramientas:¹⁰⁴

a) La observación realizada a través de los siguientes instrumentos:

- Los registros anecdóticos: Estos recogen algunos hechos importantes de cada estudiante o del grupo,

¹⁰⁴ SALINAS, Marta Lorena. Lineamientos para el proceso de evaluación en la Universidad. En: Cuadernos Pedagógicos. Págs. 61-86.

- Listas de control: Consisten en registros de una serie de características que dan cuenta de los procesos, las cuales son preparadas con anterioridad. Le permiten al profesor Universitario anotar si esa característica(procesos cognitivos y cognoscitivos) está o no presente en los desempeños estudiantiles.

- Escalas de valoración. Son una lista de control, pero con grados de intensidad para ordenar las características señaladas.

b) Muestras de trabajo:

c) Memorias de clase: Las memorias del grupo que serán escritas por todas y todos los participantes, presentarán las conclusiones, dudas y discrepancias frente a lo trabajado en cada clase.

d) Ficheros. Los estudiantes y las estudiantes, con la orientación del profesor, elaborarán un fichero colectivo sobre la literatura mundial de los últimos años.

Es necesario fortalecer los métodos y la evaluación, dado que estos dos componentes pueden permitir un real aprendizaje.

Es de anotar que en los programas revisados de Lingüística, Psicolingüística, y Métodos de Lectura, en la parte de los contenidos ocupan mucha parte del programa, la metodología muy poca y la evaluación apenas sí unos cuantos renglones, donde únicamente se mencionan los porcentajes. Esto es una muestra del exceso de importancia que se le ha dado a los contenidos, con la creencia de que educar es informar y de que el sujeto que aprende llega vacío

al aula de clase y hay que llenarlo; y el desconocimiento de los estudiantes y las estudiantes que aprenden, de la necesidad de un real acompañamiento también en la Universidad.

BIBLIOGRAFÍA

ALVARES, Carlos y GONZALES Elvia María. LECCIONES DE Didáctica general. Impresiones. Edilnal Ltda. Colombia. 1998.

ANDRICAIN, Sergio y Otros. Puertas a la lectura. En. Colección Mesa Redonda. Magisterio. Santafé de Bogotá. 1995.

BARROS, Carlos. Historia de las mentalidades. Universidad de Santiago. 1993.
<http://www.lander.es/misa/histlecta4.html>.

BERSTEIN, Basil. Hacia una sociología del discurso Pedagógico. En: Colección Seminario Magisterio. 2000.

BERSTEIN, Basil. La estructura del discurso Pedagógico. Clases, códigos y control. Morata, S.L.Madrid. 1994.

BRONCKART, J.P. Teorías del Lenguaje.Herder S.A. Barcelona.1980.

BUSTAMANTE, Guillermo y otro. Entre la lectura y la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos. Colección Mesa Redonda.Magisterio. Santafé de Bogotá.1997. Págs. 1999.

CALKINS, Lucy. Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria.Aique.1992.

CARBONEL, María .Qué es leer y otras precisiones para maestros inexpertos. En: Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura. Buenos Aires. Año 10 Nro. 3.

CASSANY, Daniel. Funciones y representaciones de lo escrito. Algunas consideraciones sobre la Didáctica de la Composición. Editores Emilio J. García Juan Montoya.. 1996.

CAVALLO, Gugleim. Historia de la lectura. www.ccavallo.com

CONDEMARIN, Mabel. Taller de lenguaje. Módulo para desarrollar el lenguaje oral y escrito. Dolmes Editores S.A.1995.

DELVAL, Juan. La Psicología Genética en al formación de los profesores. En: Cuadernos Pedagógicos.

DIAZ, Luisa y Otra. Enseñar y aprender, leer y escribir. Una propuesta a partir de la investigación. En: Mesa Redonda.Magisterio. Santa fé de Bogotá.1998.

DUVOIS, María Eugenia.El proceso de la lectura. . Grupo Editores. Argentina .1987.

ESTRADA, Samuel. Panorama general de la lingüística desde Panini hasta Saussure. Universidad del valle.Cali.1988.

FERREIRO, Emilia y Otra. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI Editores.1982.

FERREIRO, Emilia y Otras. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.Siglo XXI Editores.1982.

FLECK, Ludwink. La génesis y el desarrollo de un hecho científico. Introducción a la teoría de un estilo de pensamiento del colectivo de pensamiento. España. Alianza Editores.

GOLOVIN, B.N. Introducción a la Linguística. Pueblo y Educación.Habana.1991.

GOODMAN, Keneth. El Proceso de Lectura. Consideraciones a través de las lenguas y el Desarrollo En: Nuevas Perspectivas sobre los procesos de Lectura y Escritura. México 1982.

HERNÁNDEZ, Carlos Augusto. Las Fronteras de la Escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar. En: Colección Mesa redonda. Magisterio. Santa fé de Bogotá. 1995.

HERNÁNDEZ, César Julio. Aproximación al funcionamiento ideológico de los discursos. Un punto de vista Dialéctico. Lucas Editor 2000. 2000.

<http://www.landars.es/misa/histlect5.html>.

<http://www.landars.es/misa/histlect6.html>.

HUDSON, R.A. La sociolingüística. Anagrama. Barcelona. 1981.

HURTADO, Rubén. La Lengua Viva. Centro de Pedagogía Participativa. Medellín 1998.

JURADO, Fabio y Otro. Los procesos de la Lectura. Hacia una producción interactiva de los sentidos.. En: Colección Mesa Redonda. Magisterio. Santafé de Bogotá. 1995.

JURADO, Valencia, Fabio y BUSTAMANTE, Guillermo. Los procesos de la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos. En: Colección Mesa Redonda. Magisterio. Santa Fé de Bogotá. 1996.

LERNER, Delia. Desarrollo de la Comprensión Lectora. Una propuesta pedagógica fundamentada en el proceso de construcción de la lengua escrita. Principios Orientadores. Tomado de Psicología Educativa, CEIPA. 1989.

MARTINEZ, María Cristina. Análisis del Discurso. Universidad del Valle. Colombia. 1997.

MOUNIN, Georges. Historia de la Lingüística. Gredos. Madrid.

NOT, Luis. Las Pedagogías del Conocimiento. Fondo de Cultura Económica. Bogotá. 1998.

PARKES, Macolm. De la lectura oral a la lectura silenciosa. www.landiers.com

PLEYÁN, Carmen. El lenguaje, instrumento de aprendizaje social e intelectual. Cuadernos pedagógicos.

RICOER, Paul. Ciencia e ideología. En: Ideas y valores. No. 4245, 1973-1975. Revista del Departamento de Filosofía y humanidades. Universidad Nacional.

RINCÓN, Bonilla, Gloria y Otras. La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura. Arango Editores Ltda. Santa fé de Bogotá. 1999.

ROTAETXE, Karmele. Sociolingüística. Síntesis S.A. Madrid. 1990. Págs. 183.

SALGADO, Hugo. Cómo enseñamos a leer y a escribir. Propuesta reflexión y fundamentos. Editorial Magisterio de Río de la Plata. Buenos Aires .2001.

SALINAS, Marta Lorena. Lineamientos para el proceso de evaluación en la Universidad. En: Cuadernos Pedagógicos.

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Lingüística General. Losada S.A. Buenos Aires. 1945.

SMITH, Frank. Las Raíces de la Lectura. 1997.

SOLÉ, Isabel. Cajón de sastre. En : Estrategias de lectura. Editorial Grao. Barcelona. 1996.

TOLCHINSKY, Liliana , LEVIS, Iris. El Desarrollo de la Escritura en Niños Israelitas Preescolares En: Lectura y Vida .Siglo XXI Editores .Mexico.1982.

VASCO, Montoya, Eloisa. La enseñanza en el pensamiento de Vives y Comenius. A propósito de la Formación del maestro. En: Colección Mesa Redonda. Magisterio. Bogotá. 1997.

VÁSQUEZ, Félix. La Memoria como acción social. Relaciones, significados e imaginario. Piados Ibérica, S.A. Barcelona. 2001.

VÁSQUEZ, Fernando. Lectura y abducción escritura y reconocimiento. En : Los procesos de lectura hacia la producción interactiva de los sentidos. Revista Mesa Redonda. Editorial Magisterio. Bogotá.

VILLEGAS, Olga Del Carmen. Escuela y Lengua escrita. Competencias comunicativas que se actualizan en el aula de clase. En: Colección Mesa Redonda. Magisterio. Santa Fe de Bogotá. 1996.

ZABALA, Antonio. El análisis de la acción pedagógica. Unad.Colombia 1999.

ZUBIRÍA, Miguel. Teorías de las Seis Lecturas. Fondo de Publicaciones, Bernardo Herrera Merino.1995.

LISTA DE ANEXOS

Anexo numero uno: Taller vacacional para jardín.

Anexo número dos: Taller vacacional para transición

Anexo número tres: Cuaderno de regletas.

Anexo número cuatro: Encuesta a estudiantes de primaria y bachillerato.

Anexo número cinco: Encuesta a profesores universitarios.

Taller Vacacional.

PREJARDIN.

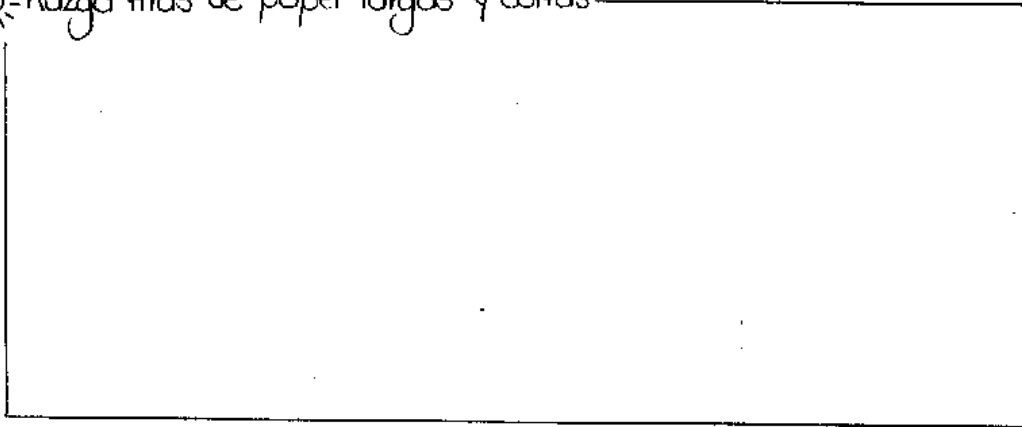
Nombre: _____

CENTRO DE SERVICIOS PEDAGOGICOS "PROTEGER"

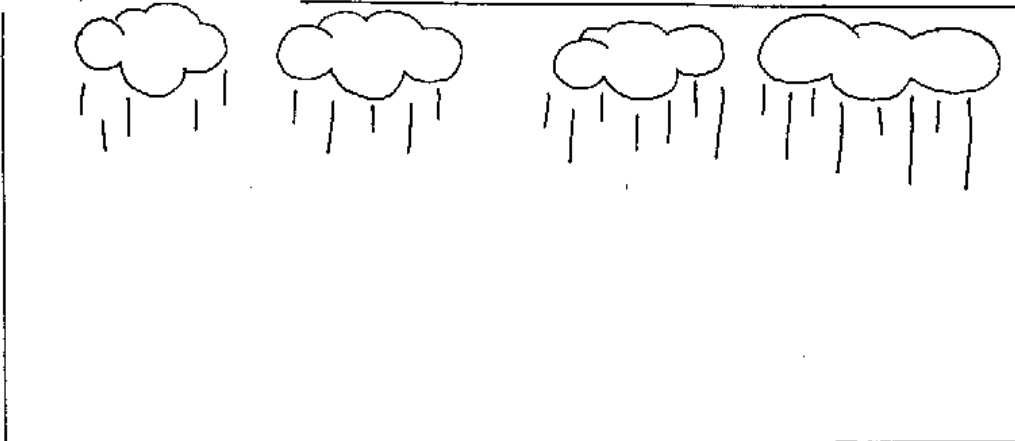
Las siguientes actividades son para realizar durante el tiempo de vacaciones, con la guía de los padres.

¡PAPI Y MAMI COLABORENME EXPLICANDOME LO QUE NO ENTIENDA Y DEJENME REALIZAR YO SOLO EL TRABAJO!

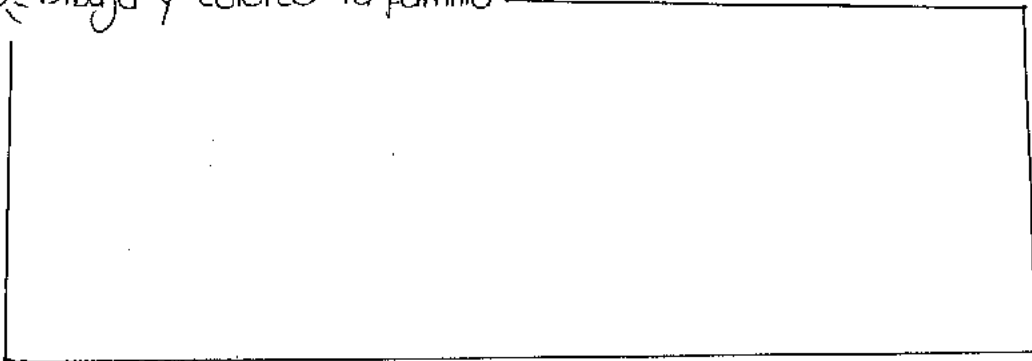
☀️ = Raza tiras de papel largas y cortas




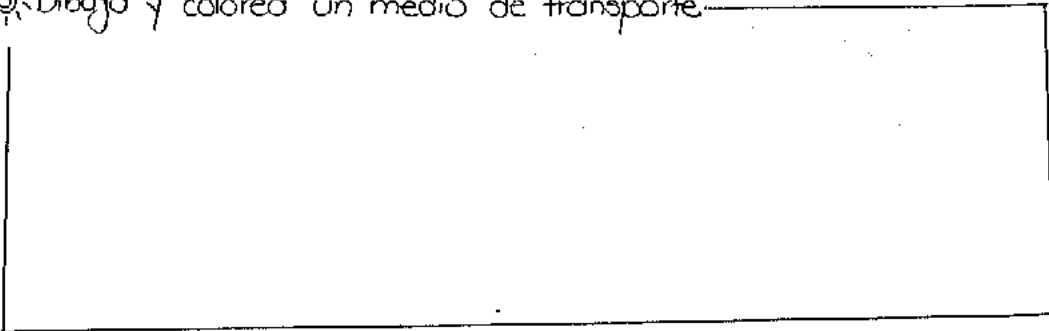
☀️ Completa la lluvia




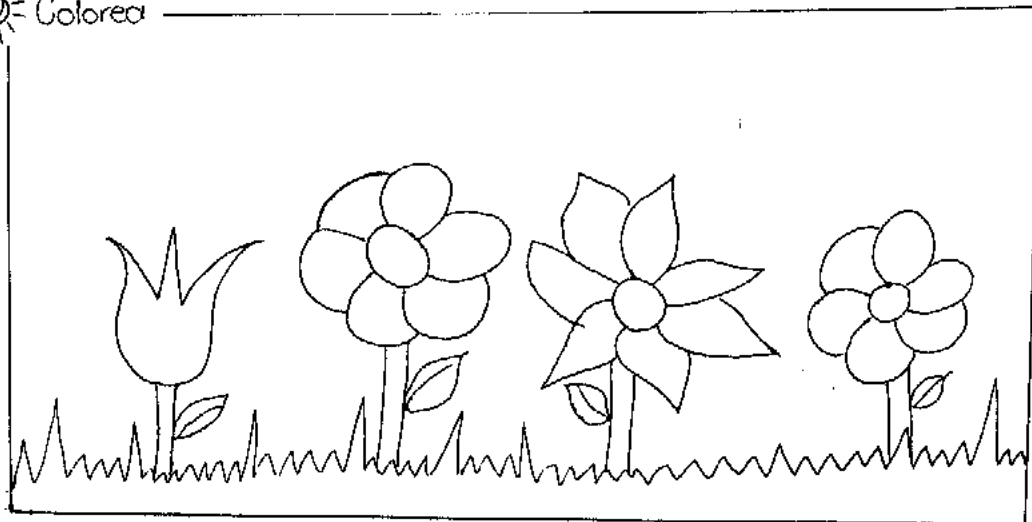
 Dibuja y colorea tu familia



 Dibuja y colorea un medio de transporte



 Colorea



NOTA: El taller debe ser entregado la segunda semana de julio.

Taller Vacacional



TRANSICION

NOMBRE :

CENTRO DE SERVICIOS PEDAGOGICOS "PROTEGER"

Las siguientes actividades son para realizar durante el tiempo de vacaciones, con la guía de los padres.

¡PAPI Y MAMI COLABORENME EXPLICANDOME LO QUE NO ENTIENDA Y DEJENME REALIZAR YO SOLO EL TRABAJO!

⊕ Busca la vocal "a" y encierrala en un círculo

i a m s m a p m a p m a e
m s i a p a m e i a p a s a
i a m p a m e a a i a i a i
a p a i a s a s a m

⊕ Escribe tu nombre de muestra y dibújate

⊕ Termina el renglón según la muestra

|||||

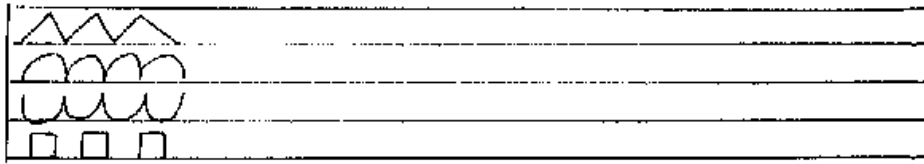
ooo

eee

ooo

uuu

ooo



Encierra en un círculo las figuras que son iguales



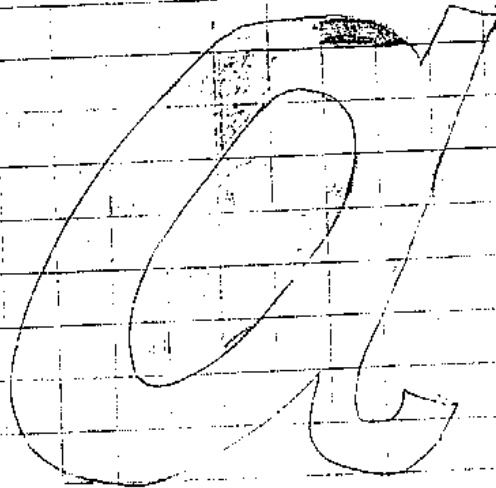
Dibuja y colorea un medio de transporte.

Dibuja y colorea tu familia, escribe espontáneamente sus nombres (el niño escribe de acuerdo a sus conocimientos).

Colorea



NOTA: El taller debe ser entregado la segunda semana de julio.



अ अ अ अ अ अ अ अ

अ अ अ अ अ अ अ अ

अ अ अ अ अ अ अ अ

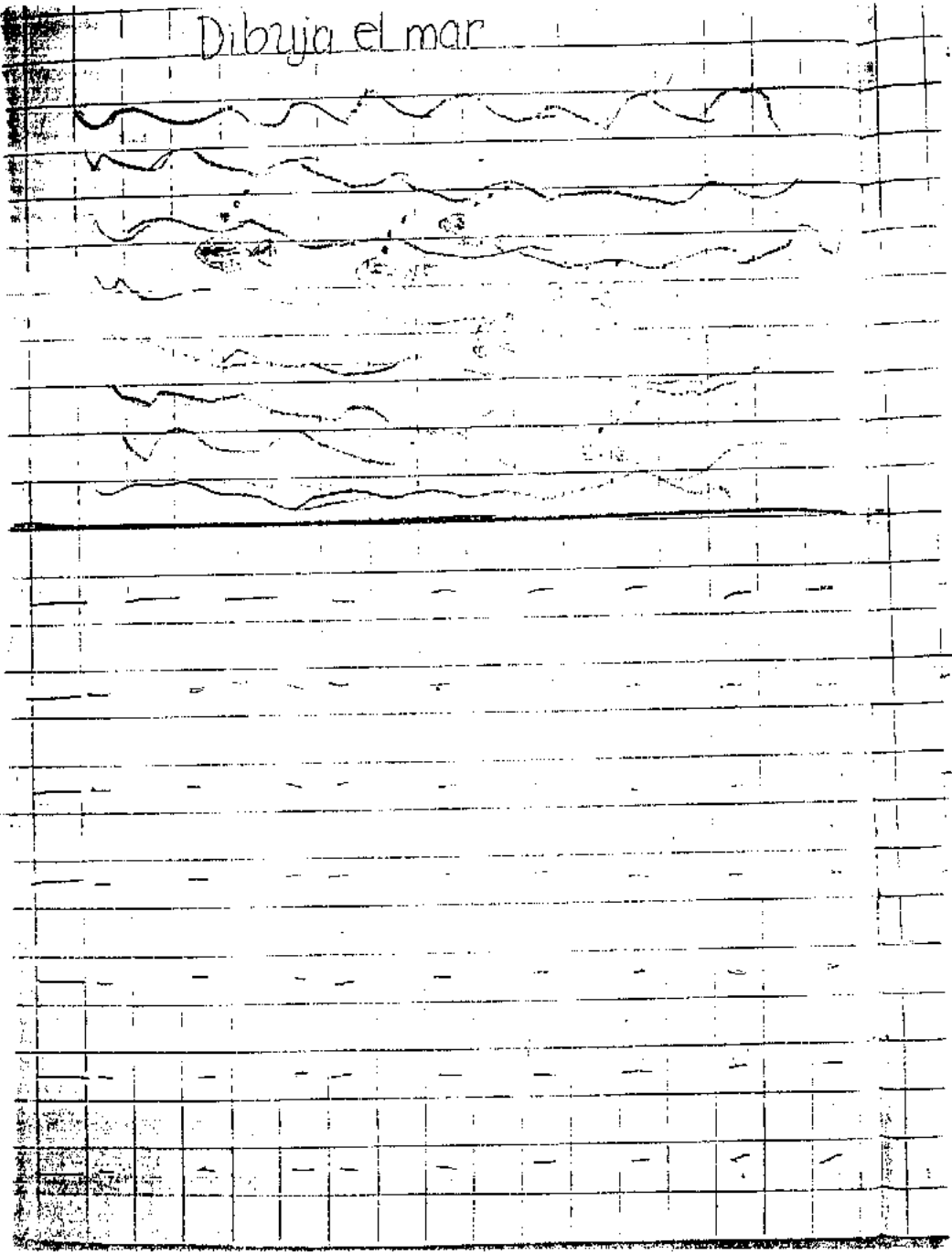
अ अ अ अ अ अ अ अ

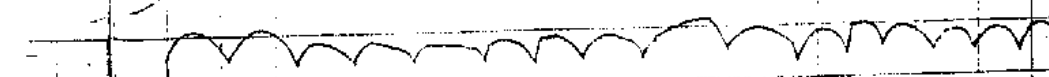
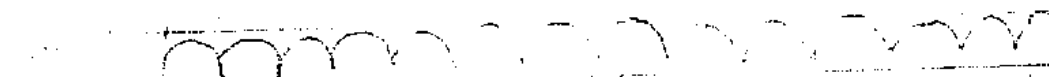
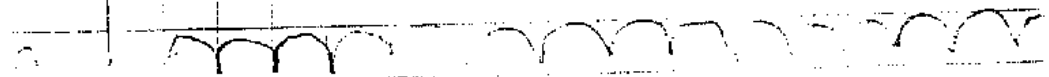
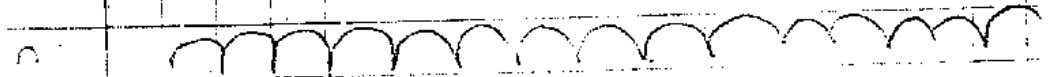
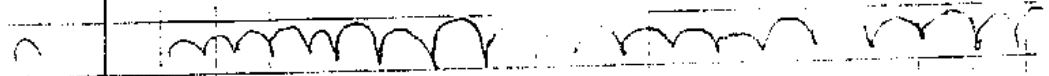
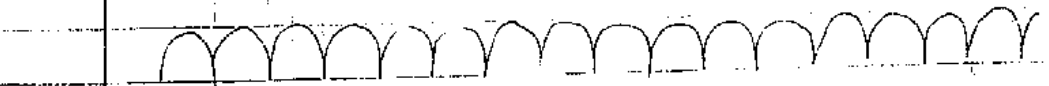
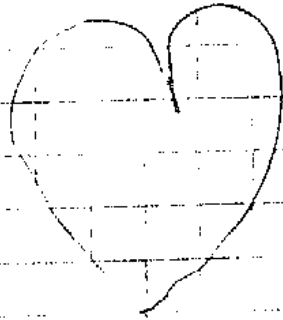
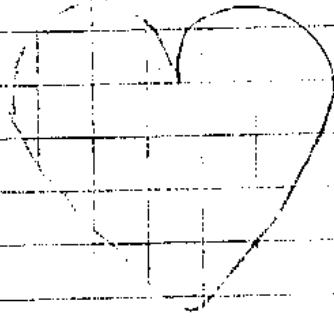
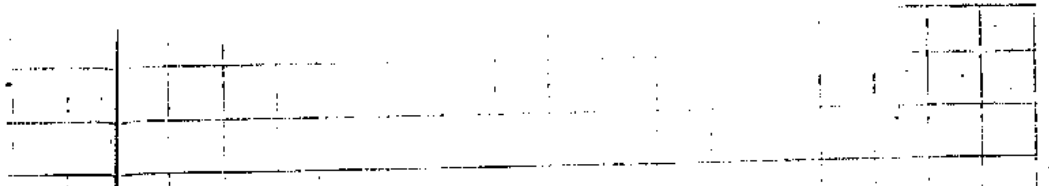
अ अ अ अ अ अ अ अ

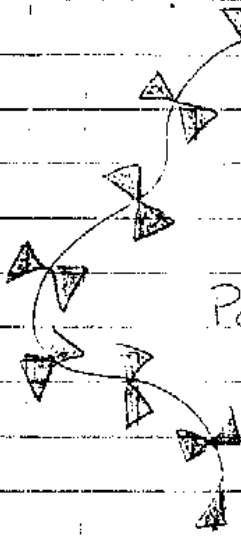
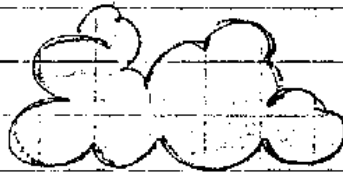
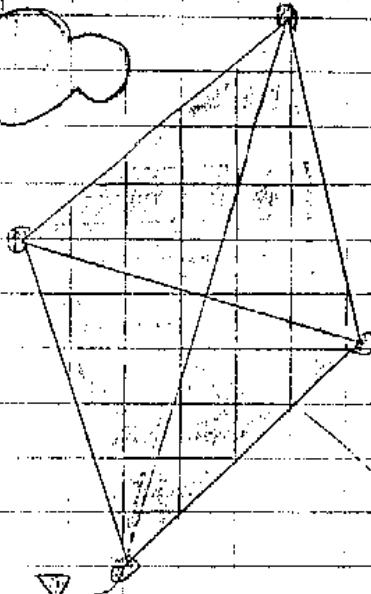
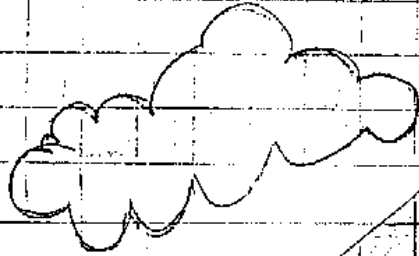
अ अ अ अ अ अ अ अ

अ अ अ अ अ अ अ अ

Dibruja el mar

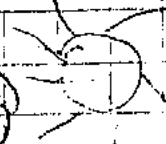
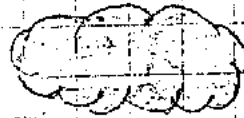
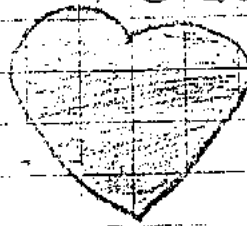
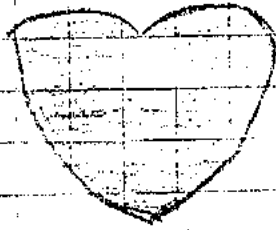




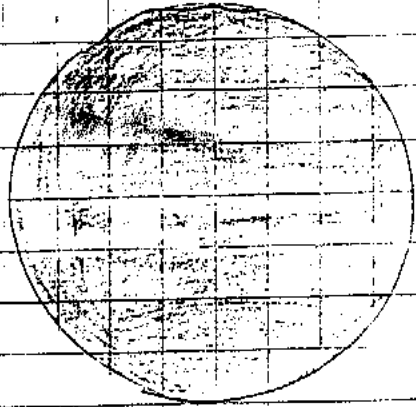


Paola Andrea Gomez
T.C

Dibuja libremente



Handwriting practice section consisting of seven rows of dashed lines on a grid background. Each row contains a series of 'X' marks for tracing. The first row has 10 'X' marks, and the subsequent rows have 9 'X' marks each. A small number '1' is written at the beginning of each row to indicate the starting point.



○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○