

SERIE: FORMACIÓN DOCENTE Y MODERNIZACIÓN  
DE LA EDUCACIÓN 5

**LECTURA COMPRENSIVA  
TEMPRANA.**

**Para que leamos desde la infancia, mucho  
más y mejor**

Autores:

Dr. Raúl González Moreira / Lic. María Claudia Molinari /  
Dra. Juana Pinzás G. / Dr. Alan N. Crawford / Lic. Aura González Serrano /  
Prof. Eliana Ramírez A. / Lic. Gloria Rincón / Dr. Mauricio Pérez Abril

**MINISTRO DE EDUCACIÓN**

*Dr. Nicolás Lynch Gamero*

**VICEMINISTRO DE GESTIÓN PEDAGÓGICA**

*Dr. Juan Abugattas Abugattas*

**VICEMINISTRO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL**

*Dr. Gerardo Ayzanoa del Carpio*

**DIRECTORA NACIONAL DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE**

*Hna. Rosario Valdeavellano Roca Rey*

**JEFA DE LA UNIDAD DE FORMACIÓN DOCENTE**

*Lic. Nery Luz Escobar Batz*

**ASESOR PRINCIPAL PROFORMA-GTZ**

*Dr. Wolfgang Küper*

**EDITOR**

*Luis Miguel Saravia Canales*

Tiraje: 1,000 ejemplares

© Ministerio de Educación del Perú  
GTZ, Cooperación Técnica Alemana

Hecho el depósito legal: 1501052002-2699  
ISBN 9972-846-22-9

# Contenido

**Presentación** 9

## **Introducción**

Palabras del Dr. WOLFGANG KÜPER, Asesor Principal de PROFORMA-GTZ,  
al inicio del Seminario-Taller 11

## CONFERENCIAS MAGISTRALES

**1. Adquisición del lenguaje y desarrollo del pensamiento.  
Influencia de estos procesos en aprendizajes posteriores**  
*Dr. Raúl González Moreira* 17

1. Introducción
2. El lenguaje. El lenguaje oral, sus proyecciones
3. El modelo estructural del lenguaje
4. ¿Qué factores psicológicos innatos tiene el/la niño/a respecto al lenguaje?
5. ¿Cómo debe desarrollarse el lenguaje especialmente en la fase inicial que más nos interesa, de 0 a 4 años, la fase preparatoria para la escritura?
6. Concluyendo

**2. Participar activamente de la cultura escrita.  
Un desafío para la enseñanza de la lectura y la escritura  
en el Jardín de Infantes y en los primeros años de Educación Básica**  
*Lic. María Claudia Molinari* 41

- ¿Cómo interpretar estas producciones y su contexto de enseñanza?  
¿En qué difieren de las propuestas habituales de larga tradición pedagógica? ¿Desde qué marco conceptual analizar unas y otras?
- ¿Cuál es el propósito de la enseñanza y cuál su objetivo fundamental?  
¿Cuáles son las ciencias de referencia cuyos aportes resignifica la didáctica de la Lectura y la Escritura?
- ¿Qué otras situaciones didácticas se presentan a los alumnos y alumnas?  
¿Qué prácticas de lector y escritor se enseñan en ellas?
- ¿Qué variables se consideran al planificar estas u otras situaciones didácticas?

Bibliografía

### **3. Metacognición y lectura. Procesos y estrategias**

*Dra. Juana Pinzás G.*

75

Presentación

Introducción

La metacognición

La comprensión de la lectura

La metacognición en la lectura o la lectura metacognitiva

Estrategias:

- Antes de la lectura
- Durante la lectura
- Después de leer
- Enseñanza de la metacognición
- El diálogo interno
- El anclaje metacognitivo

El “margen metacognitivo”

El modelamiento del anclaje metacognitivo

### **4. Estrategias para promover la comprensión lectora en la escuela primaria**

*Dr. Alan N. Crawford*

91

Fuentes de la literatura para estudiantes de alto riesgo

Estrategias para promover la comprensión:

- Lectura en voz alta por el maestro o la maestra
- Conocimientos previos
- El desarrollo del vocabulario
- La lectura dirigida
- Después de leer

En conclusión

Bibliografía

### **5. Desarrollo del texto escrito en niños y niñas que pertenecen a comunidades en transición a una cultura escrita**

**Experiencia en Honduras**

*Lic. Aura González Serrano*

103

Parte I: Marco Teórico

1. Contexto cultural donde se desarrolla la investigación
2. Saber de que disponen los niños y las niñas cuando inician su proceso de apropiación de la escritura

3. Desarrollo del texto
  - 3.1 Nivel 1: Textos con desarrollo lineal-temporal
  - 3.2 Nivel 2: Textos con coherencia material-sistemática
  - 3.3 Nivel 3: Textos con coherencia formal-sistemática
  - 3.4 Nivel 4: Textos con coherencia lineal-dialogal
  - 3.5 Diferenciación del desarrollo del texto en el Nivel 1
    - 3.5.1 Presencia de elementos simprácticos en los primeros textos escritos
    - 3.5.2 Carácter predicativo de los primeros textos escritos

Parte II: Investigación Empírica

4. Metodología de la investigación
  - 4.1 Análisis longitudinal basado en estudios de caso
  - 4.2 Contexto de la producción y reestructuración de los textos
  - 4.3 Características de la escuela
  - 4.4 Estudio de caso 1: Desarrollo del texto de José Valentín Manuelez
    - 4.4.1 El topo
    - 4.4.2 El gigante
    - 4.4.3 La gansa tonta
    - 4.4.4 Carta (a una visitante)
    - 4.4.5 La concha del sapo
    - 4.4.6 Carta de lector (carta a una periodista)
    - 4.4.7 La brujiata atarantada
    - 4.4.8 Resumen del desarrollo del texto de Valentín, de segundo a cuarto grado
  - 4.5 Estudio de caso 2: Desarrollo del texto de Oscar Enrique Sánchez
    - 4.5.1 El tío conejo y el tío coyote
    - 4.5.2 El pececito de Darwin
    - 4.5.3 La concha del sapo
    - 4.5.4 Carta de lector (carta a la periodista)
    - 4.5.5 La brujiata atarantada
    - 4.5.6 Resumen del desarrollo del texto de Oscar de tercer a quinto grado
5. Algunas conclusiones
6. Bibliografía

**6. Experiencias de alfabetización temprana y gestión educativa local**

*Prof. Eliana Ramírez A.*

175

1. La propuesta
2. Las Redes Educativas rurales como estrategias de organización y de gestión centradas en obtener logros de aprendizaje

3. La creación y revisión del conocimiento a través de la formación en servicio para la gestión y lo pedagógico
4. El monitoreo acompañante
5. La movilización social
6. Los grupos de interaprendizaje
7. La medición de logros de aprendizaje
8. El balance de los participantes de la experiencia
9. Conclusiones

**7. La construcción de Proyectos Formativos como alternativa para la Formación de Docentes en ejercicio. Una experiencia**

*Lic. Gloria Rincón*

205

Presentación

1. Propósitos del programa
2. Información descriptiva de la experiencia
3. Desarrollo académico del programa
  - ¿Qué intentamos cambiar?
  - ¿Qué propusimos?
  - ¿Qué son proyectos formativos?
  - Para lograr esto ¿qué hicimos?
  - Los/as tutores/as y los/as maestros/as ¿cómo comprendieron esta propuesta?
4. Resultados
  - ¿Cómo incidió este programa en sus participantes?
  - ¿Qué dificultades enfrentamos?
  - Resultados de la evaluación escrita

**8. Evaluación masiva de lectura en la escuela. Análisis de experiencias en Latinoamérica**

*Dr. Mauricio Pérez Abril*

233

Evaluación de competencias en comprensión de textos. ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia?

Lectura de tipo literal / Comprensión localizada del texto

Lectura de tipo inferencial / Comprensión global del texto

Lectura crítico-intertextual / Lectura global del texto

## ANEXOS

Anexo 1:	Hacia una síntesis del Seminario-Taller <i>Alejandro Cussiánovich</i> , Moderador Introducción	253
	1. Abordar la alfabetización temprana desde el enfoque de los derechos del niño y de la niña	
	2. Alfabetización temprana y culturas de infancia subyacentes a nuestros enfoques y prácticas pedagógicas	
	3. El niño y la niña como sujetos de saberes y vivencias	
	4. La lecto-escritura: un aprendizaje que cambia el eje epistemológico y epistemopático	
	5. La lecto-escritura como una dimensión del modo de vida de la infancia	
	6. Docente: profesionalidad y vocacionalidad	
Anexo 2:	Declaración sobre el desarrollo comprensivo temprano de la lectura y la escritura	258
Anexo 3:	Asistentes al Seminario-Taller donde se revisó, se dio lectura y se aprobó en plenario la presente Declaración	263
Anexo 4:	Palabras del Dr. Wolfgang Küper en la Clausura del Seminario-Taller	269
	<b>Acerca de los autores</b>	<b>272</b>

# Presentación

El tema de la lectura temprana es una preocupación constante en la comunidad educativa, tanto docentes como padres de familia buscan que los niños y las niñas aprendan a leer y a escribir lo más pronto posible. Perciben a este acto como mecánico, a la llegada de una determinada edad. Se busca el resultado antes que la calidad. Cuanto más temprano aprenda el niño y la niña a leer es mejor, y el profesor o profesora que lo consigue es tildado de exitoso/a.

La complejidad que implica el proceso de lecto-escritura es poco conocida por quienes no son especialistas. Teniendo en cuenta esta demanda y atendiendo a la urgencia de respuesta la DINFOCAD y PROFORMA – GTZ organizaron el Seminario-Taller sobre **Lectura Comprensiva Temprana**. Ha sido un encuentro entre especialistas, formadores, docentes y estudiantes con intereses comunes al tema, su metodología y didáctica. El lema del evento fue *“Para que leamos desde la infancia, mucho más y mejor”*. Además, un poner en práctica la recomendación del documento base *Alfabetización para todos*: “La alfabetización es una necesidad básica de aprendizaje de todos, y uno de los cimientos del aprendizaje permanente y de la ciudadanía.” (Naciones Unidas, Junio 2000).

El Seminario-Taller **Lectura Comprensiva Temprana** tuvo como objetivos: profundizar en los conceptos que fundamentan los enfoques metodológicos a partir del análisis de prácticas pedagógicas en lecto-escritura;



reflexionar sobre los procesos y estrategias de aprendizaje de la lecto-escritura sobre la base de enfoques innovadores, la realidad y las demandas de los niños y las niñas; promover el desarrollo de propuestas innovadoras en el campo de la lecto-escritura temprana; y, difundir la importancia de la alfabetización temprana formulando recomendaciones a los actores del proceso educativo y la sociedad civil a través de una Declaración que sirva también de aporte al Acuerdo Nacional sobre Educación.

El Seminario-Taller fue inaugurado por el Vice-Ministro de Gestión Pedagógica Dr. Idel Vexler, contando con la presencia de la Directora de la DINFOCAD Hna. Rosario Valdeavellano, la representante de UNICEF Lic. Peregrina Morgan y el representante de AID Lic. Walter Twanama, y el responsable del Programa PROFORMA-GTZ en el Ministerio de Educación Dr. Wolfgang Küper. Para el desarrollo de estos temas se contó con la presencia de destacados especialistas como el Dr. Raúl González (Perú), Claudia Molinari (Argentina), Juana Pinzás (Perú), Alan Crawford (EE.UU.), Aura González (Honduras), Eliana Ramírez (Perú), Gloria Rincón (Colombia), y Mauricio Pérez A. (Colombia).

Estas Conferencias Magistrales realizadas por las mañanas, eran complementadas por las tardes con Talleres desarrollados por los mismos ponentes y otros invitados. Ofrecemos la edición de estas conferencias en esta publicación que enriquecerá la Serie *Formación Docente y Modernización de la Educación* No. 5. Esperamos sirva de reflexión y estímulo para quienes tienen la gran responsabilidad de iniciar a nuestros niños y niñas en la lectura comprensiva temprana.

Luis Miguel Saravia C.  
Lima, diciembre de 2001

# Introducción

## Palabras del Dr. Wolfgang Küper, Asesor Principal de PROFORMA-GTZ, al inicio del Seminario-Taller

Al iniciar este evento, quiero reflexionar sobre los siguientes puntos:

- (1) Cada niño y cada niña tiene derecho a pedir un cuento. En la Declaración Universal de los Derechos del Niño, la de escuchar cuentos, que recientemente he leído, se afirma que todo niño y toda niña tiene pleno derecho a exigir que sus padres le cuenten cuentos. Es decir, a cualquier hora del día el/la niño/a tiene derecho a pedir que le cuenten un cuento, y, si quiere, que le narren un millón de veces el mismo cuento.

Con el enunciado de este derecho, queremos iniciar nuestro Seminario-Taller: el derecho de los niños y las niñas a que les cuenten cuentos, que los padres y las madres les lean cuentos en la noche, que les den ese gusto de leerles en voz alta para que, después en la escuela –ojalá– cuando aprendan a leer y escribir, desarrollen el gusto por la lectura, a lo largo de toda la vida.

- (2) Para leer mucho desde la infancia, cada niño tiene derecho a que sus padres le lean. Pero la realidad es diferente: la gran mayoría de los

jóvenes en el Perú, no leen. La situación es un poquito más deplorable todavía porque no se sabe leer. El último Día del Libro que se celebró el 23 de abril, los diarios “El Peruano” y “Liberación” realizaron una encuesta entre estudiantes universitarios. El resultado fue que la gran mayoría de los jóvenes con los que conversaron sólo leen si la universidad les obliga, y algunos, inclusive, no han abierto un libro desde la secundaria, cuando leían por exigencia del curso.

- (3) Es necesario leer para progresar. ¿Qué van a aprender estos jóvenes para progresar si no leen? En el mismo Día Mundial del Libro, el Director General de la UNESCO, en un mensaje que se ha publicado en el diario “El Comercio”, afirma que el libro se ha convertido en un objeto de análisis para la lucha por la diversidad cultural y lingüística; además se ha vuelto aliado único que garantiza el acceso al conocimiento, a la libertad, a la paz. El libro, continúa el Director General de la UNESCO, es un inestimable compañero de ruta y de vida, y lo es tanto para las sociedades que privilegian la tradición oral como para las que se han construido en torno a la palabra escrita.
- (4) El libro se respeta y aprecia como guardián de la tradición y del patrimonio, pero también como vehículo de nuevas formas de expresión. Además, el libro es fundamental para la educación básica, esencial en la lucha contra la pobreza, importante frente a los rápidos avances de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en la sociedad moderna. Por ello es tan importante el acceso de todos a la lectura. Por eso estamos luchando aquí, en nuestro Seminario-Taller de **Lectura Comprensiva Temprana**, para que esto se cumpla.

La finalidad de este evento es contribuir al análisis, a la generación y difusión de propuestas innovadoras para mejorar la práctica educativa en el aprendizaje de la lecto-escritura temprana; profundizar los conceptos que fundamentan los enfoques a partir del análisis de las prácticas pedagógicas de lecto-escritura. Para ello contamos con algunas conferencias muy importantes a fin de reflexionar acerca de los procesos y estrategias sobre el aprendizaje de la lecto-escritura. A partir de la base de enfoques

innovadores queremos esclarecer la realidad de las demandas de las niñas y niños; esto será trabajado en los talleres, a fin de promover el desarrollo de las propuestas innovadoras en el marco de la lecto-escritura temprana.

Finalmente, queremos contribuir a la difusión de la importancia de la alfabetización temprana, recomendando a los actores del proceso educativo y de la sociedad civil mediante una Declaración que hemos preparado y que se pondrá a disposición de todos para su aprobación. Este documento servirá también como un aporte al Acuerdo Nacional sobre Educación. (Ver Anexo 2).

Quiero terminar reiterando: el niño y la niña tienen el derecho para pedir cuentos, y aunque la gran mayoría de los jóvenes peruanos no lee, es importante leer para progresar. Leamos desde la infancia mucho más y mucho mejor. Muchas gracias.



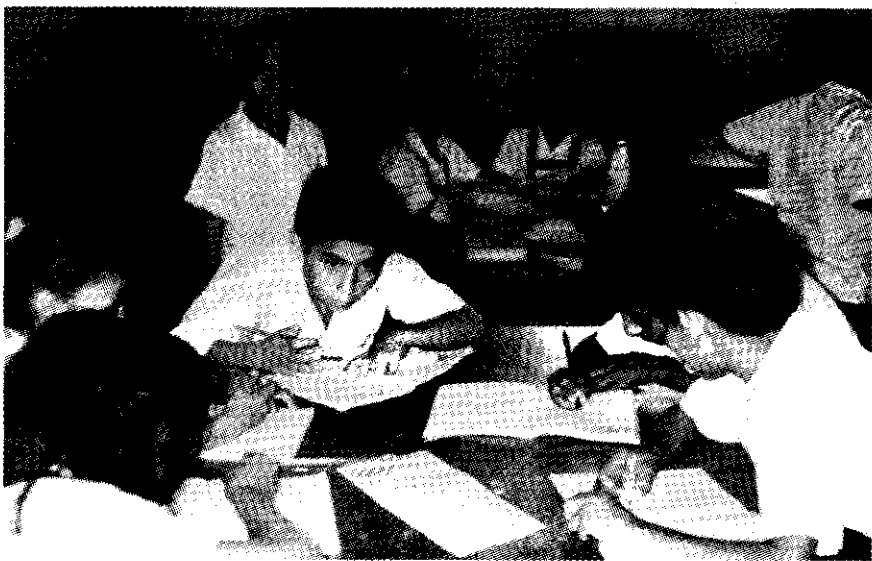
## **CONFERENCIAS MAGISTRALES**



# 1. ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO.

**Influencia de estos procesos en  
aprendizajes posteriores**

*Dr. Raúl González Moreira*



## 1. INTRODUCCIÓN

Quiero empezar por lo siguiente: ¿qué hace un psicolingüista refiriéndose al lenguaje oral en un taller de lectura? Quiero dejar esto muy claro, aunque voy a hablar casi en aforismos, casi aforísticamente, porque no tengo mucho tiempo. Resulta que el principal factor de predicción del niño buen lector, del niño lector con competencias, es el dominio de su lenguaje oral materno. En otras palabras, el lenguaje materno oral predice la buena lectura del niño. A mejor lenguaje oral, mejor lectura. Hay, pues, una variable fundamental que se debe tener en cuenta cuando se trabaja operacionalmente con los niños: es el dominio del lenguaje oral materno.

En el Perú, este proceso alcanza niveles de desorganización y de desestructuración ligeramente esquizofrénicos, porque a veces alfabetizamos en una lengua que no es la materna de el/la niño/a. En los sectores rurales alfabetizamos a niños y niñas quechuahablantes en español directamente, sin intermediaciones. Por ello desaprovechan el primer año, y lo desaprovechan por segunda y tercera vez. En los sectores “altos” de la población alfabetizan en inglés, o en francés, o en alemán, y el niño o la niña es un/a hablante peruano/a, y sus padres son peruanos. Entonces, actuando como piensan, tanto por “encima” de la sociedad como por “debajo” de la sociedad nos perturbaban el lenguaje oral y el lenguaje escrito tremendamente.

El sistema es malo; y es tan malo, que yo hace más de nueve a doce años he venido publicando por todas partes, en las revistas de psicología y ciencias del comportamiento, resultados de las investigaciones de la lectura en nuestros jóvenes recién ingresados a la universidad, o que van a ingresar a la universidad, los chicos que están en las academias de ingreso —esas perturbadoras instituciones—, y chicos que han ingresado ya a la universidad. Y lo que he reportado, sistemáticamente, y nadie lo ha leído, es que en este nivel de escolaridad superior, somos un país —escuchen la frase, porque me gusta hablar claro— de analfabetos funcionales.

Un analfabeto funcional es alguien que pasó por la escuela, aprendió a leer, pero tiene serias dificultades para el uso de la lectura como un instrumento para su desarrollo, para su realización social, para su aprendizaje, para su crecimiento.

En psicolingüística de la lectura tendemos a dividir los sectores en tres niveles fáciles de entender. El mayor nivel: *el lector competente*, el que tiene competencia para la lectura, es *el lector autónomo*. El lector autónomo puede leer materiales escritos articulados, obviamente, con su nivel de formación cultural y puede asimilar lo que ha encontrado en el texto y conectarlo con sus conocimientos previos, con su saber, etc., y explorar el texto y manejarlo. Ese es *el lector autónomo*, ese es el buen lector. El segundo lector es *el lector dependiente*, que al mismo nivel de dificultad del texto, por su marco cultural, tiene serios problemas para trabajar autónomamente el mismo. Necesita que lo ayuden, necesita el padrinazgo del profesor. Es urgente la necesidad del profesor, no puede caminar sin la muleta del profesor. El tercero es aquel que *ni con ayuda del profesor lee adecuadamente*, y se orienta al fracaso, a una reducción muy fuerte de los objetivos educativos.

En una universidad privada, que no voy a mencionar —todos los resultados en el Perú son homogéneos, ya sean privadas o estatales—, los rendimientos señalaban que no aparecían chicos lectores autónomos; todos eran deficientes o dependientes, estaban en los dos últimos niveles. En el nivel superior encontramos —en una muestra muy grande, de unos cientos— que dos eran lectores independientes, autónomos, lectores con capacidad,



porque no habían estudiado su secundaria en el Perú. La habían estudiado en otra parte. Nos dio tanta curiosidad por identificarlos que fuimos a ver sus antecedentes escolares.

Señalo esto porque ha sido necesario un marco político para que digan “en lenguaje están mal”, “en matemáticas están mal”. Y esto lo venimos gritando hace una década. Tengo investigaciones en matemáticas a las cuales no me voy a referir. A diferencia de otros países, donde el niño buen matemático y el niño mal matemático tienen una distancia enorme, en el Perú el bueno y el malo se parecen entre sí mucho. Es decir, el bueno es menos malo. Ahora se oye mucho esa frase: menos malo. Quiero señalar estas cosas porque los peruanos somos especímenes muy especiales. En un marco político, ahora se habla del lenguaje porque tiene un significado político, entonces nos desesperamos, aullamos, gritamos, y nos rasgamos las vestiduras.

La crisis del sistema educativo peruano, la crisis especialmente del rendimiento escolar, se viene señalando hace años —esperemos, pues, que con la coyuntura política, esto se visualice bien—, lo venimos destrozando generación tras generación y lo estamos destrozando como sistema; porque los niños que leen mal, no tienen la culpa; los niños que tienen dificultades en dominio de su lenguaje oral, no tienen la culpa.

No hay política efectiva en el Perú respecto al bilingüismo, y somos un país no sólo bilingüe sino multilingüe. En Puno se habla aymara, quechua y español, y se alfabetiza en la práctica sólo en español y los rendimientos son pésimos. Por último, para terminar con este introito no esperado, debemos decir que el aprendizaje de la lectura desde el punto de vista que me interesa profesionalmente —cognitivo, psicológico—, es la segunda gran revolución cognitiva, es una transformación, es uno de los momentos más delicados que culmina en el proceso de desarrollo y de socialización de el/la niño/a. La primera revolución cognitiva es el aprendizaje del lenguaje oral, el/la niño/a va adquiriendo la competencia lingüística en el proceso de adquisición del lenguaje. La segunda revolución es la lectura. Con la lectura va a culminar el proceso llamémosle de “socialización y lingüística” del dominio de las bases culturales de interacción con la cultura,

en el marco de su sociedad. Y será dañino si es un evento educativo académico equivocado. Es importante que se trate con la seriedad que el caso amerita. No es simplemente un problema de inicio de la escolaridad, es mucho más que eso, es un problema de revolución y transformación de los sistemas cognitivos.

## 2. EL LENGUAJE. EL LENGUAJE ORAL, SUS PROYECCIONES

Cuando digo transformación de los sistemas cognitivos voy a entrar de lleno a mi tema. Voy a tratar de la adquisición del lenguaje, del lenguaje oral, en sus proyecciones, en el desarrollo. Primero, cuando hablamos de la adquisición del lenguaje, que para la lectura es esencial, y hablamos del lenguaje oral —esto es básico de la competencia de la lectura y la escritura—, tenemos que empezar por saber qué es lo que se aprende, por qué este aprendizaje del lenguaje oral continúa en la lectura. En la lectura continuamos aprendiendo lenguaje bajo un nuevo sistema de representación visual, gráfemico: las letras; continúa el aprendizaje del lenguaje. No es otro aprendizaje, es el mismo a un nuevo nivel de organización y movilizándolo nuevos recursos. Entonces tenemos que saber un poco qué es el lenguaje.

El lenguaje es sencillamente un doble código multifuncional, un código de doble articulación. ¿Qué es un código? Es un sistema muy complejo que articula una estructura muy limitada de sonidos, que es la segunda articulación. En “perro”, por ejemplo, hay cuatro sonidos, el sonido [ p ], el sonido [ e ], el sonido [ rr ] y el sonido [ o ]. Cuatro sonidos que forman parte de la estructura del sistema fonológico de la lengua. La identificación de este sistema es fundamental para la lectura de nuestra lengua, porque la escritura de nuestra lengua es alfabética, es decir, nuestra escritura traduce la segunda articulación de los fonemas a grafemas. Convierte los sonidos: el sonido [ p ], de “pata”, de “pelo” se transforma en este grafema. Este grafema es esencial. Uno de los dominios que tiene que tener el niño es el dominio fonológico de su lengua. Ese dominio fonológico no es un saber explícito, no es definir qué es un fonema, es un saber implícito, es una competencia por la cual el niño o la niña es capaz de discriminar entre [ p ] y [ d ], entre [ p ] y [ b ], a pesar de que son sonidos muy próximos.

Las lenguas, como el castellano, que se escriben alfabéticamente, pueden ser muy difíciles de escribir como el francés o el inglés, donde la irregularidad en la transcripción del fonema al grafema es de una altísima cuota. Una tasa menos alta, o relativamente media, con tendencia hasta simple, es la del español, donde si bien es cierto que no todos los sonidos se escriben de la misma manera, e, inclusive, hay letras que no sirven para nada fonológicamente como la **h**, por ejemplo (que no tiene una función fonológica, sino etimológica), a pesar de eso nuestra correlación fonema-grafema es muy sencilla, y posibilita que un/a niño/a que hable español con buen desarrollo psicolingüístico de su español oral, pueda aprender rápida y fácilmente la lengua. Porque hay poca carga en las reglas de transcripción.

Lo que tiene que tener ese niño o esa niña, insisto, es dominio implícito de su lengua, que se traduce en lo que los psicolingüistas llaman conciencia fonológica, capacidad para poder penetrar en la palabra y discriminar la palabra, es decir, una utilización y aplicación operativa de sus mecanismos de discriminación.

La primera articulación es morfosintáctica, es la estructura que tiene significado propio desde la mínima unidad de significado de fonema.

En “perro” como en “gato” hay dos significados esenciales: el significado de **perr-**, de **perro**, **perrito**, **perrazo**, **perrada**, etc., todos vinculados a ese mamífero doméstico al que unos quieren y otros odian. La **-o**, es también un morfema que implica masculino singular, la combinación de los dos morfemas da la estructura de la palabra, donde se empaqueta el morfema.

Los morfemas no se traducen en español directamente a la escritura; las escrituras ideográficas como el chino, sí traducen los significados. La escritura ideográfica, en la escritura del chino, es una escritura que traduce la primera articulación a la escritura. Aprender a escribir chino, es bravo, nos demora mucho tiempo porque cada palabra tiene una traducción en función de su semántica, en función de su significado, y se vierte a un dibujo afinado, estilizado, simplificado, pero dibujo al fin, individualizado para cada palabra. Entonces hay que aprender la palabra, su significado y su escritura.

Esto no es el caso del español. El juego de escritura del español se realiza a este nivel, fonológico, no hay que olvidarlo especialmente con los procedimientos pedagógicos actuales, los que están de moda. Así entre **ere** y **erre**, la diferencia es muy sencilla: simplemente más fuerza, más tensión. En **ere** la lengua tiene un solo movimiento vibratorio; en **erre**, la lengua hace muchos más movimientos vibratorios, o sea, simplemente hay más presión. Estos son los rasgos distintivos.

El dominio de esta articulación fonológica es central como conciencia fonológica; no para que el niño o la niña identifique las características lingüísticas, sino para que el/la niño/a ejercite el sonido y ejercite la pronunciación. Con la sílaba quebramos la estructura fonológica y damos un salto. Pasamos de lo estrictamente sonoro a la proximidad de significativo.

La primera articulación sobre la base del morfema constituye diversos niveles con significado ¿cuáles son esos niveles? El nivel de morfema, la combinación de morfemas o algunos morfemas, uno, dos o más morfemas van a constituir la palabra, el léxico. Es una unidad libre la de este nivel léxico. Nivel fundamental desde el punto de vista psicológico.

La variable léxica en psicología, es esencial. La riqueza léxica de una persona está muy vinculada a su inteligencia y a su cultura, o sea, los dos aspectos: el externo –experiencia cultural– y el interno –inteligencia, competencia y capacidades de el/la niño/a–, se fusionan. Por eso, en las pruebas de inteligencia, la investigación del léxico constituye normalmente el eje de la prueba de inteligencia y un extraordinario predictor en casos de psicopatología. Cuando el léxico empieza a derrumbarse hay que correr inmediatamente a examinar al sujeto de cualquier edad, porque hay un trastorno mental fuerte que se avecina. El léxico va a configurar un sistema dominante en la primera articulación y es el inmediatamente superior al morfema.

Luego, tenemos la frase y la oración. Podemos verlas juntas como el nivel sintáctico que son las combinatorias de palabras siguiendo las reglas convencionales de la lengua.

En el último nivel, hablamos de una unidad: el discurso. Un discurso es una secuencia de oraciones escritas o habladas. Se llama también texto. En psicolingüística se dice discurso o texto; la noción de texto se usa comúnmente para referirse al libro, pero también para la secuencia de oraciones tanto habladas como escritas.

¿Cuál es el nivel del discurso? El hombre es pragmático. Este nivel pragmático traducido al lenguaje corriente es sinónimo de práctica, uso, actividad, acción. El discurso como toda acción humana es intención, pero esa intención debe decir algo. El sujeto intenta decir algo, intenta declarar algo; yo ahora estoy tratando de “decir” –algunas cosas razonablemente claras– sobre el lenguaje. Es mi intención.

El discurso gira alrededor de un fenómeno psicológico fundamental que es la intención, el propósito, la dirección de la acción, y del que forma parte junto con las otras acciones. Un puntapié es una acción agresiva, una mentada de madre es también una acción agresiva. La una, simbólica lingüística, y la otra, física. A veces el puntapié duele menos que la mentada de madre, ¿por qué? Porque somos animales simbólicos, es decir, nos movemos a un alto nivel simbólico. Nuestras intencionalidades se traducen en intencionalidades lingüísticas, que son las que le dan cuerpo al discurso.

Ahora, ¿qué importancia tiene este discurso sobre el discurso? Toda enseñanza de lenguaje no debe orientarse al dominio de lo gramatical en términos del saber explícito de la gramática tradicional, sino debe orientarse al dominio del discurso. Lo que el niño preescolar y escolar debe saber es saber usar el lenguaje. Los componentes del lenguaje no son elementos dominantes de la enseñanza global del lenguaje. Puede acen- tuarse el entrenamiento, por ejemplo del oído fonológico, cuando sea necesaria la conciencia fonológica para la pre-lectura, pero el lenguaje en su totalidad debe enseñarse en términos de uso.

¿Qué tiene que saber de los puntos de lenguaje un niño de cualquier nivel, preescolar, primario, secundario? La intención de narrar. Que no se atropelle excesivamente como yo, al decir las cosas. Describir, prometer, que

explique, por ejemplo, comprometerse con lo que se hace, porque cuando yo hago el acto de promesa yo me comprometo con las consecuencias de la acción. Como cuando declaro algo me comprometo con la validez de lo que declaro. Yo aquí, por ejemplo, estoy comprometido con la validez de lo que digo, está implícito que lo que estoy diciendo, yo creo que es verdad. El resto es problema de los demás, pero yo creo que lo que digo es verdad. Por que ese es mi acto declarativo, es mi intención de decir algo que yo considero que es verdadero.

De ahí vemos que la mentira es un acto que deforma el lenguaje, porque empieza a bloquear la comunicación. Entonces, en el dominio de las intencionalidades, por ejemplo en composición (recuerdo mis años de escolar, le tenía terror a la composición, ¿por qué? Porque el profesor empezaba a corregir la ortografía de la composición, y terminaba debiéndole puntos para la siguiente. Me sacaba menos treinta en composición, o sea, tenía cero y diez puntos menos para la siguiente. Es una barbaridad en cualquier sentido que se tome. Es una locura.), lo que el profesor tiene que fijarse en una composición escrita es la intencionalidad del sujeto: si quiso describir, si quiso narrar, si quiso argumentar, si quiso comprometerse, si quiso exponer, etc. ¿Qué es lo que quiso hacer?

Es el lenguaje que está usando desde su punto de vista, de su contenido, de su flujo, sea rico, flexible, y la ortografía que viene como consecuencia de su uso y no como castradora de su producción narrativa o descriptiva. Porque, obviamente, si a mi me jalan por ortografía, cuando voy a componer, después, mi problema central va a ser la ortografía y no querer decir cosas. Lo que al principio lo hacía mal, progresivamente aprenderé a decirlo y después a decirlo bien.

En el Perú, el lenguaje se enseña, normalmente, al revés. Nos enseñan una combinación de la estructura ortográfica y de la corrección sintáctica, cosa que está bien al final como elemento de lujo, como elemento de toque final, de elegancia con la buena ortografía y una mejor sintaxis. Pero, ¡por Dios!, a un mamarrachito de nueve años hagámoslo narrar, hagámoslo contar, hagámoslo jugar con el lenguaje, jugar con sonidos, jugar con rimas, jugar con expresiones, jugar con intencionalidad y luego,

mucho “más luego”, cuanto más tarde mejor, entrar a esa cosa que luego le causa pavor a todos los niños del planeta Tierra: la gramática; que nunca entendieron, que era muy difícil entenderla.

### 3. EL MODELO ESTRUCTURAL DEL LENGUAJE

El modelo estructural del lenguaje, es un modelo que objetiviza el lenguaje. En el mundo tenemos la prosodia, la fonología, etc., y en cada una de esas disciplinas se da un modelo de determinado nivel, una conciencia del lenguaje. Pero de lo que se trata cuando se aprende el lenguaje es de un montaje mental. Obviamente, es muy difícil dibujar la mente, como ustedes se habrán dado cuenta. La mente es –a veces– indibujable, pero sí podemos sistematizar las relaciones funcionales básicas que se dan en los procesos mentales. ¿Cuál es el propósito de entrenar mi lenguaje oral? El propósito es que construya la maquinaria mental que viene en disponibilidad funcional para el lenguaje oral, pero no convertida en lengua; que lo realice como potencialidad lingüística. Es lo que nos diferencia de los chimpancés, porque si no los chimpancés estarían acá. Los chimpancés no tienen la potencialidad lingüística; tienen potencialidades comunicacionales, y muy ricas, pero no la potencialidad lingüística. Nosotros la tenemos y tenemos centros cerebrales innatos que vienen listos a funcionar desde el primer día de nacimiento. Vienen a funcionar, a relacionarse con un lenguaje para construirse como la estructura mental que va a ser dominante en el sistema cognitivo. Cuando hablamos nosotros en psicología del lenguaje, o psicolingüística, cuando hablamos de la mente lingüística, la mente psicolingüística, nos referimos a esta estructura que está compuesta de dos memorias: el lexicón y la memoria de las gramáticas.

El lexicón es el vocabulario. Tenemos centros cerebrales especializados para vocabulario; tenemos centros de sustantivos, centros de verbos. Con los avances de la psicofisiología, de la neuropsicología, de la neurolingüística, sabemos mucho del cerebro, cuando éste está procesando lenguaje; hay memorias léxicas y también memorias de las gramáticas. En nuestra lengua ambas cosas aparecen a nuestra conciencia casi automáticas, o automáticas, a veces con alguna dificultad. Entonces, cuando hablamos otra lengua, allí aparece la conciencia clara de esas dos memorias.

Por ejemplo, yo estoy en una tienda en Alemania y quiero pedir en alemán algo al dependiente de la tienda; pero mi alemán es rastrero. En ese alemán rastrero, le ruego a mi lexicón que me dé las palabras, el nombre de las palabras en alemán de la cosa que quiero, el objeto que quiero en alemán y, además, le ruego a mi memoria gramatical, que es una memoria procedimental para usar el término técnico, que me diga cómo se hace la oración interrogativa en alemán, porque tiene algunas diferencias con la oración interrogativa en español.

Las gramáticas, que son la gramática de la oración, la gramática del discurso. Por ejemplo, cuando un niño o una niña lee un cuento y empieza: “En aquel tiempo había...”, esta expresión es un elemento de gramática del discurso, que le dice que lo que viene es una narración ficcional. Eso es totalmente diferente a cuando dicen “¡Mamá, mamá, Pepito me ha pegado, pégale mamá!”. Aquí la narración no es ficcional, la narración es real. Los niños llegan a un discurso ficcional usando ciertos elementos y tienen que dominar su gramática. No se trata de saber análisis del discurso; eso lo van a aprender en la universidad. Se trata de que lo hagan, así como caminamos (recién lo han descubierto los últimos 10 años los biólogos especialistas en el aparato esquelético motor, pero los hombres desde que son hombres –el Cromagnon desde hace 40,000 años y el homo sapiens 2 millones– siempre han caminado sin saber lo que hacían con toda espontaneidad. Igual en el lenguaje: hay que aprender con el lenguaje a caminar, correr, saltar, sin preocuparse mucho de los elementos que lo componen). Sólo cuando es necesario para el dominio, hay que acentuar ejercicios, básicamente con orientación lúdica en el área que es necesario trabajar pero con mucho cuidado. Entrar siempre en el dominio del discurso es la orientación en la enseñanza del lenguaje.

Ahora, la mente verbal –la forma en que funciona–, es casi toda nuestra mente, porque somos animales verbales básicamente. Esta mente verbal funciona realizando dos operaciones: recepción del lenguaje y emisión del lenguaje.

Las operaciones que se desarrollan son para aplicar los pedidos a las áreas de la memoria, a los componentes necesarios para el funcionamiento.



Mecanismos que se van realizando cada vez a mayor velocidad y con mayor automatismo. Para emitir el lenguaje, la flecha va de arriba hacia abajo. La emisión del lenguaje implica primero operaciones pragmáticas: “¿qué quiero decir?” Por ejemplo, cuando me hacen una pregunta, me dicen: “carezco de esta información, dámela”. Entonces yo respondo con la intención de completar esta información del que me pregunta.

La operación pragmática es comprender la pregunta como un vacío de la información; como que la persona que me está preguntando tiene un hueco informacional, tiene un problema informacional, tiene un vacío y me está planteando que yo le llene ese hueco informacional. Mi intención será llenar este hueco informacional. Con esa intención elaboro, elaboro a nivel pensamiento y lenguaje, e interviene este fenómeno nuevo en el ser humano que se llama racionamiento verbal; elaboro las proposiciones; elaboro los contenidos de lo que voy a decir. Algunos contenidos los elaboramos muy automáticamente: “quiero comer, porque tengo hambre”. Se acabó. Otros contenidos los elaboro el día anterior o un mes antes, como éste, por ejemplo, que me pedían lo elabore con mucha anticipación. Porque es muy normal, los contenidos se elaboran antes. Con estos contenidos que son las ideas centrales –la proposición, se llama técnicamente; pero son las ideas centrales–, y con mi intención para traducir esas ideas centrales, paso a las operaciones sintácticas. Es decir, ¿en qué marco van mis oraciones? ¿van a ser interrogativas? ¿van a ser negativas? “No quiero saber nada contigo” (negativa); “No te presto nada, devuélveme mi plata primero”; “No voy a actuar de esta manera”; “tú nunca cumples tus promesas”. Es decir, operaciones sintácticas.

¿Qué tipo de oración voy a sacar? Para los que hablamos español esto es muy automático. Cuando hablamos otra lengua esto puede volverse muy difícil. Usamos nuestra estructura mental organizadora de los significados, de los contenidos proposicionales, de las intenciones. Aquí apelamos ahora a la gramática sintáctica, lo que comúnmente se llama gramática en la escolaridad.

Estas gramáticas interactúan con las operaciones léxicas. Vamos seleccionando las palabras que vamos a usar. Las operaciones léxicas son la

selección de palabras. Con esas operaciones léxicas controlo la ejecución articulatoria de un movimiento que pone en marcha más de cien músculos que van desde los torácicos epigástricos hasta los que abren y cierran los conductos que relacionan garganta con nariz, pasando por todos los que mueven la lengua. Es una movilización increíblemente compleja de la estructura muscular. Además, se mueven los brazos que hacen gestos, que son añadidos paralingüísticos. El elemento lingüístico puro es una gesticulación que se produce en el tracto que va de los pulmones, la laringe, las cuerdas bucales, la garganta, el resonador bucal, la lengua, la nariz. Una estructura complejísima de movimiento que sigue una pauta ordenada. Porque es totalmente diferente decir **las** que decir **sal**, a pesar de los fonemas similares que tiene.

El proceso de emisión va de arriba hacia abajo; el proceso de comprensión es al revés. Tengo que recibir e identificar los componentes fonológicos. Con esos componentes fonológicos armar las estructuras léxicas que estoy escuchando; con eso identificar la oración y el sentido de la oración, para descubrir la intención y las proposiciones del oyente, del que está emitiendo el lenguaje.

Las operaciones de recepción y emisión son: una de arriba hacia abajo, y la otra, de abajo hacia arriba. Eso es lo que tiene que formarse. Y eso es bien peliagudo, porque el lenguaje es una estructura complejísima. Los fonemas recién fueron descubiertos en el siglo pasado. En 1900, Saussure, Jakobson, descubren los fonemas. La humanidad había hablado en fonemas y no sabía, como muchas cosas que hacemos los humanos y no lo sabemos; después, ¡oh!, nos enteramos qué pasa cuando hacemos ciertas cosas.

Felizmente para aprender este sistema tan complejo la madre naturaleza viene en nuestra ayuda. Tenemos para el aprendizaje del lenguaje oral, no para el aprendizaje del lenguaje escrito, un dispositivo innato de adquisición del lenguaje que empieza a funcionar el mismo día del nacimiento y que probablemente ha funcionado desde los 6 ó 7 meses en la barriga de la mamá. Se llama dispositivo de adquisición del lenguaje, con áreas especializadas para el lenguaje que funcionan para producir y para recibir el lenguaje, para almacenarlo; que configuran el cerebro humano.

A diferencia del chimpancé, que no tiene, a Dios gracias, estos centros de lenguaje.

#### 4. ¿QUÉ FACTORES PSICOLÓGICOS INNATOS TIENE EL/LA NIÑO/A RESPECTO AL LENGUAJE?

**Atención orientada.** El primer día del nacimiento, la atención es una selección de la información. El organismo orienta hacia esa información, su recepción. Es un mecanismo de regulación. En el caso del lenguaje hay un mecanismo innato: la atención hacia el lenguaje, hacia la voz de la madre con preferencia, porque ya la escuchó en su fase fetal, o la voz humana, frente a cualquier sonido o ruido. El niño o la niña orienta su atención hacia estas estimulaciones.

**Memorias especializadas.** Tenemos memoria gramatical y memoria léxica. Estrechamente imbricadas, pero que pueden diferenciarse. Estas memorias están especializadas, y hay daños cerebrales que producen trastornos en esas memorias específicas. Por ejemplo, al momento que uno se olvida de sustantivos, tiene problemas para decir nombres, pero puede decir los nuevos con mucha facilidad y los conectivos, etc. del lenguaje, pero de los nombres se olvida. En los sustantivos tiene dificultades. Ha habido pequeñas lesiones en memorias especializadas.

**Categorizaciones.** Con las memorias y estructuras preparadas la información encaja y permite diferenciaciones. Por ejemplo, sabemos que la diferencia física de los sonidos que se articulan es muy débil entre ellos. Hay sonidos que son físicamente muy próximos, sin embargo, el oído fonemático, es decir el aparato fonológico que está procediendo a la recepción, categoriza los sonidos en **b** o **p**, en **b** o **d**, por ejemplo. A pesar que físicamente hay sonidos que pueden estar muy próximos, el oído no vacila: esto es **b** y esto es **p**. Pueden tener error, pero categoriza. Categorizamos cuando segmentamos la realidad en bloques y venimos preparados para segmentarlos. Ahora, obviamente para que este dispositivo del lenguaje funcione tiene que tener un disparador. Los disparadores son del entorno. El entorno activa la competencia lingüística del niño y la niña que está innata y la concretiza en la lengua o idioma.

El sistema de apoyo social, la organización de los grupos sociales y de la familia establece las condiciones para activar el lenguaje del niño y de la niña. Aquí la madre ocupa un lugar eje, un lugar central, es la activadora fundamental del lenguaje.

5. ¿CÓMO DEBE DESARROLLARSE EL LENGUAJE ESPECIALMENTE EN LA FASE INICIAL QUE MÁS NOS INTERESA, DE 0 A 4 AÑOS, LA FASE PREPARATORIA PARA LA ESCRITURA?

**Formatos lúdicos.** El lenguaje debe de adquirirse en términos de juego; organizado en juego, con una reducción al mínimo de todas las tensiones que conllevan los aprendizajes formales, porque se trata de una cosa tan sustantiva para la vida, que no hay que neurotizarla, no hay que cargarla de ansiedad, ni cargarla de tensión. Es lo esencial. Hay que aflojarla.

Aquí la madre juega con el niño o la niña y organiza. En el mundo andino tenemos un problema. El formato lúdico implica que la madre tiene que jugar mucho con el niño, interactuar mucho con el niño verbalmente, para incorporar la acción lingüística en el formato lúdico. En el mundo andino se habla muy poco con los niños, comparativamente, por razones culturales; los antropólogos –a veces, con perdón de los antropólogos– le rinden pleitesía a ciertas formas culturales que son negativas. Una forma cultural, dicen, por ser cultural es positiva. El hecho que al nacer, por ejemplo, le pongan tablas en el cráneo a un individuo y se lo eleven como un pepino, como se realizaba en algunas culturas pre-incas, no significa que lo aceptemos y digamos: “no, hay que hacerlo, porque culturalmente es muy nativo”. Es inadecuado porque esto produce daño cerebral, disfunción cerebral. Lo mismo pasa con el lenguaje en las situaciones en las cuales se hace irregular el tratamiento del lenguaje: poca estimulación al niño.

Los programas dirigidos al mundo andino deben insistir fuertemente – nosotros hemos encontrado empíricamente esta reducción– en revertir esta situación que le dificulta al niño y a la niña un quantum de experiencia crítica para activar bien su aparato lingüístico.

**Entorno afectivo.** Cariño, relación afectiva. La madre tiene que cultivar dos cosas: el apego y el lenguaje. El apego como clave para la socialización y llevar al niño o a la niña hacia el desarrollo moral, hacia el desarrollo de las convenciones y las reglas morales y sociales; y el lenguaje para las reglas de producción, representación y comunicación básicamente, que éste tiene. Entonces, este elemento afectivo es fundamental. En el fin del desarrollo está por un lado la moral y por otro lado el lenguaje escrito como revolución cognitiva. Y aquí la importancia de la madre es básica para el enganchamiento del niño o de la niña en la interacción lúdica, lingüística, con entorno afectivo.

Y luego, con modelos congruentes, por ejemplo, un padre que le habla quechua y español simultáneamente al niño o a la niña o una madre que le habla quechua y español. La madre frente al mamarrachito de tres meses, cuatro meses, diez meses, doce meses, le habla quechua y español. Obviamente el niño o la niña hace una mezcla increíble de los dos sistemas fonológicos, de los dos sistemas sintácticos, de los dos sistemas de vocabulario y no tiene una estructura limpia de ninguno de los dos. La posibilidad de que sea un semilingüe es inmensa, no por el niño o la niña sino por una mala política lingüística en la crianza. No se orienta. La madre debe hablar la lengua materna y exclusivamente esa lengua. Si hay otra habla, que la hable el padre, pero cada uno sostenga la lengua que habla: si el padre habla español y la madre habla quechua, el niño o la niña va a salir bilingüe; pero si el padre habla quechua y español y la madre habla quechua y español, el/la niño/a no tiene recursos discriminativos, no tiene cómo diferenciar los dos sistemas. Porque el niño o la niña bilingüe en un ambiente bilingüe va a tener dos maquinarias de lenguaje como hemos visto. Para que se forme, necesita el elemento discriminativo: que papá le hable una lengua y mamá le hable otra lengua, y con ellas configura dos maquinarias diferentes. Entonces, cuando recibe el mensaje en español identifica inmediatamente a la sonoridad, de qué se trata, y activa su maquinaria en español. Cuando le hablan en quechua identifica la maquinaria quechua y activa esa maquinaria y la procesa. Cuando no hay discriminación, pasa lo que pasa en el Perú, una mezcla increíble con dificultades cognitivas porque se piensa con el lenguaje.

## 6. CONCLUYENDO

Quiero terminar acentuando algunos aspectos del desarrollo muy rápidamente:

**El desarrollo del lenguaje es desde el nacimiento.** El primer año, de 0 a 12 meses, el/la niño/a no habla; va a hablar al borde de los 11 ó 12 meses sus primeras palabras. Aunque todavía no sabe hablar, está aprendiendo.

**El pre-balbuceo de 0 a 6 meses, y el balbuceo de 6 meses para adelante.**

El balbuceo es una etapa importantísima. ¿Por qué? Porque el balbuceo es el primer ejercicio que hace un niño o una niña de producción fonémica; fono, fonema y prosodia, el cantito; la estructura rítmica de la frase que escucha. Los niños normales balbucean en el horizonte de los 6 meses como “pa-pa, ma-ma”. Este es un elemento fundamental. Todos los niños y las niñas del mundo tienen pre-balbuceo; son arrullos. El “agu-agu”, que es un movimiento articulatorio espontáneo en el que se bota aire y se obstruye la garganta. Todos los niños y las niñas del mundo hacen esto. A partir de los 6 meses empiezan a producir fonemas frecuentes de su lengua; empiezan a balbucear. El balbuceo es un componente fundamental del desarrollo. Un niño o una niña que no balbucea, indica que tiene retraso. Hay algún problema. Puede ser sordera, por ejemplo, o puede ser problema de fondo. Hay que inmediatamente diagnosticar y actuar. Es decir, ya en el *pre-lenguaje*, en el borde de los 6 meses, si no ingresa al balbuceo, significa peligro.

**El segundo año, de 12 a 24 meses.** Se inicia en el proceso de maduración y de interacción social; es una *etapa transaccional*; niño/a y madre acentúan sus interacciones. La madre, provocando las primeras palabras. Al final de los 24 meses se tiene la primera gramática de el/la niño/a. Se llama *gramática de dos palabras*. Cuando dice cosas como “no quello”, “mamá quello”. Entre los 12 y 24 meses hay un enriquecimiento vocabular mínimo –no es muy grande–, y el desarrollo de una gramática vocabular de dos palabras, combinaciones muy pequeñas de palabras.

**El tercer año, de 24 a 36 meses.** Es la construcción del universo, del discurso. El/la niño/a desarrolla la intencionalidad; por eso le llamamos la *fase intencional*. Ahora usa el lenguaje para referirse a algo, para pedir, para ordenar, etc. Hay un uso intencional, no sólo reactivo. Surge de él/ella el lenguaje. En la fase anterior, en la transaccional, es más reactivo/a. La madre provoca el lenguaje. Mientras va aproximándose a los 2 años el/la niño/a cada vez empieza a usar más el lenguaje activamente, hasta que empieza a empotrar el lenguaje dentro de una estructura intencional como decíamos al principio.

**El cuarto año, de 36 a 48 meses.** A los 4 años ya tiene un vocabulario básico, la gramática básica y los puntos básicos del lenguaje. Es decir, un/a hablante competente, mal hablado/a todavía porque tiene dificultades fonológicas para hablar, tiene errores en su sintaxis, tiene debilidades, pero está ya suficientemente definido/a para comprender órdenes, narrar, describir cosas, contar, etc. Usa ahora el lenguaje y es un/a hablante competente y está, si su desarrollo es normal, listo/a, apto/a para la escritura.

**Entre los 4 y 8 años.** Nosotros consideramos que después de los 4 años viene un período de consolidación del desarrollo del lenguaje oral. Se da entre los 4 y los 8 años. Es la edad clave entre la pre-escolaridad y el inicio de la escolaridad propiamente dicha.

¿Qué se forma en esta edad? El dominio pragmático básico. ¿Qué quiere decir el dominio pragmático básico? Quiere decir que el niño y la niña acentúan ahora su dominio y su satisfacción, su gozo, su gusto frente a las narraciones, los cuentos, las descripciones. El niño o la niña empieza a preguntar ¿qué es esto?, ¿qué es lo otro? Se fusiona pensamiento y lenguaje. Es un momento apasionante porque el pensamiento, que viene de una línea de acción resolvedora de problemas, y el lenguaje, que viene de una línea innata de configuración del sistema del cual estamos hablando, se fusionan, y empieza el razonamiento verbal propiamente dicho.

Hace unos días, por ejemplo, mi nieto, que está en el límite hacia los 4 años, viene y me dice “Papapa, las llaves del garaje”, con ese tono autoritario que tienen los niños a esa edad. Le digo “yo no las tengo, ¿quién

te ha dicho que las tengo?” “Mi mamama.” Yo no las tengo. Y me dice entonces “me ha mentido.” Inferencia. Nadie le dijo que su mamama le ha mentido, yo no le dije. Pero él infirió. Eso es razonamiento verbal, es lo que nos diferencia de los chimpancés. Empezamos a inferir, con las representaciones verbales, empezamos a manejar el mundo y a extraer consecuencias.

**Desarrollo metalingüístico.** La toma de conciencia del lenguaje y básicamente la conciencia fonológica. Inicio de lectoescritura en la lengua materna y que no sea jamás en otra lengua. Y que no se siga cometiendo ese homicidio mental y cultural de alfabetizar en una lengua que no es materna.

**De 8 a 16 años.** A partir de los 8 años hasta los 16, la consideramos otra etapa de desarrollo. El lenguaje escrito retroactúa sobre el lenguaje oral. En esta fase se configura el lenguaje escrito, y en esta etapa es que aumenta el desarrollo del lenguaje escrito. El lenguaje escrito ¿qué va produciendo? El/la niño/a se asoma a nuevos vocabularios que no se usan en el lenguaje oral, enriquece su vocabulario. Se desarrollan vocabularios especiales de las diversas áreas del conocimiento: vocabulario de la biología, vocabulario de la historia. Se empieza a elaborar la estructura compleja del uso gramatical: cada vez oraciones más largas. Se asoma el/la niño/a al lenguaje literario, que no debe ser tema de memoria de autores, sino de estructuras textuales, estructuras de discurso bien hechas, con valores estéticos de las que el/la niño/a va recibiendo experiencias. Que tenga un formato básico de placer, de gusto, porque si la lectura se convierte en castigo: “Oiga, se ha portado mal, ¡vaya a leer!”, estamos dando a la lectura una connotación negativa y a la literatura una connotación de cosa aburrida, de viejos.

Se enseña la literatura, por ejemplo, empezando por el señor *Cid Campeador*: “le mezan las luengas barbas” y los niños y las niñas empiezan a ver lo que son luengas y no saben de qué se trata y no entienden el lenguaje. Debe empezarse, la literatura, por las narraciones accesibles al entorno de experiencias del niño o de la niña.



Hay narradores peruanos que usan Lima o ciudades de provincias, o sea que usan experiencias infantiles, juveniles. Por ahí debe empezarse la literatura. Por el gusto de concretización de las experiencias vividas en forma lingüística, que van adquiriendo valor estético. En cambio les mandan una literatura de la cual están totalmente alejados: la Edad Media, el Cid Campeador, los godos. El niño o la niña no entiende de qué se trata ni por qué esa cosa es tan maravillosa, porque realmente pierde todo valor.

**La exposición a la segunda lengua** se recomienda que empiece a los 8 años, una vez que se ha consolidado el lenguaje materno. Este proceso le exige tareas a el/la niño/a. En la dimensión fonológica éste/a tiene que superar lo que se llama las simplificaciones fónicas. El/la niño/a, al principio, no dice “leche”; habla como puede, dirá “ete”, por ejemplo. Este proceso se llama de simplificación. El/la niño/a simplifica fonemas que son difíciles por fonemas más sencillos. Esta simplificación por la cual empieza el/la niño/a tiene que ser superada y hay que ayudarlo/a en el proceso. Estamos hablando de la etapa de 0 a 4 años, de 0 a 6 años, en el proceso de superar la simplificación desarrollando discriminaciones. Por ejemplo, hay una contaminación quechua, discriminaciones de contacto entre la *i* y la *e*. Se contaminan mucho en el español. Hay que diferenciar, hay que darle modelos adecuados de pronunciación de tal manera que el/la niño/a escuche modelos adecuados para que pueda superar la simplificación. No hay peor barbarie que hablarle al niño o a la niña sistemática y permanentemente, cuando ya está hablando el lenguaje en su propio lenguaje. Por eso cuando las madres tienen mellizos dicen “¡Qué suerte!, ahora ellos se entretienen solos”. Pero se “descerebran” si interactúan los dos solos, entre ellos, porque cada mellizo tiene sistemáticamente sólo al otro mellizo que le habla lo mismo. No tiene modelos superiores. Al contrario, los mellizos necesitan, como todos los niños y las niñas, modelos adultos, modelos que producen bien dentro del marco de las convenciones del lenguaje.

**Dimensión categorial.** La palabra sirve para conceptualizar el mundo, para categorizarlo. Las personas atienden, escriben. Las palabras se refieren a cosas en el mundo, conceptos. Los significados de las palabras son inicialmente muy difusos, muy confusos; se denominan prototipos. Hay

que avanzar desarrollando conceptos. El avance hacia los conceptos se va a realizar en la escuela, cuando se empiezan a incorporar los conceptos científicos.

El concepto científico es una experiencia cualitativa diferente en la escuela, porque empieza a ordenar, a sistematizar, a equilibrar las estructuras; que son muy difusas en sus orígenes, son prototípicas. Entonces, hay que forzar a la gente a que tenga estructura de conceptos ordenados. Lo peor que se le puede hacer a la gente en la escuela es engañarla, es decirle que tiene los conceptos muy ordenados, muy claros, cuando no los tiene. Lo que tiene que hacerse en la escuela es, justamente, modelar los niveles de conceptualización. Obviamente, para tener conceptos ordenados el profesor o la profesora tiene que tenerlos ordenados previamente, porque si no va a ser un pésimo modelo. Si el profesor o la profesora tiene modelos confusos, modelos que no discriminan, entonces entre los diversos segmentos de realidad a los cuales hacen referencia las palabras –los que son rotulados– el problema y el resultado va a ser el mismo. Tenemos serios problemas después con la lectura.

**Superar las gramáticas telegráficas y desarrollar gramáticas complejas.** La gramática telegráfica es ésta –la digo rápidamente antes de que me expulsen–, por ejemplo: “Tarzán amar Jane”. Ustedes dicen “Tarzán amar Jane”. ¿Qué hacen? Dicen dos nombres: emisor Tarzán, y receptor Jane, y la acción amar. Pero ese Tarzán después va a decir “yo te amo a ti Jane amada”, ¿no? Todos los elementos sintácticos de partícula tipo pronombre, tipo morfemas que completan adecuadamente el verbo, tipo conectores, etc., no son usados en el habla telegráfica. El habla telegráfica, es un habla que elimina elementos sintácticos y da una estructura sintáctica muy empobrecida. Es conveniente desarrollar gramáticas complejas que vayan elaborando una estructura del lenguaje.

Y por último, la dimensión traumática: **superar códigos restringidos y desarrollar códigos elaborados.** Una vez escuché a una lingüista muy conocida, dar el tono exacto de lo que significa superar códigos restringidos y desarrollar códigos elaborados. Una persona cultivada, o sea, una persona que ha sido educada y cultivada, domina un repertorio muy amplio de có-

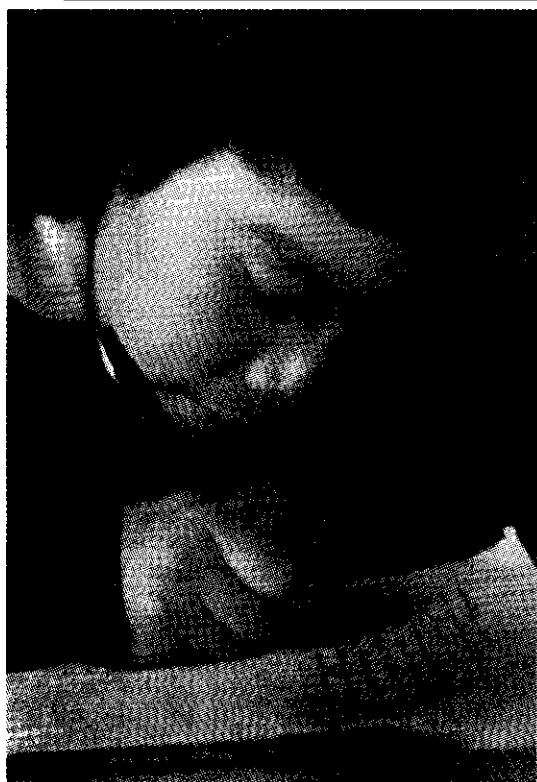
digos lingüísticos, no solamente códigos escritos, códigos literarios sino, además, diversos códigos sociales, lenguajes formales, uso de "tú", uso de "usted", lenguajes formalizados y protocolares, lenguajes laborales, etc. Las personas poco cultivadas usan un sólo código lingüístico, ese código llamado código restringido: poco vocabulario, sintaxis muy simple, y dificultades para articularse cuando la situación, el contexto, exige uso del lenguaje complejo. Por eso los niños y las niñas tienen que ser incorporados rápidamente a la diversificación de procesos complejos del lenguaje. ¿Por qué? Porque eso va a significar definitivamente lo que llamamos ser cultivado/a, el cultivo, la cultura. Lo que hace la educación es cultivar, desarrollar estructuras cada vez más amplias y más complejas del discurso.

Estas son las vallas básicas que tiene que superar el/la niño/a en su proceso de adquisición del lenguaje. El objetivo: montar su estructura mental, y con esa estructura mental usar el lenguaje para cuatro áreas básicas, de autorregularse, comunicar, representar y argumentar.

## **2. PARTICIPAR ACTIVAMENTE DE LA CULTURA ESCRITA.**

**Un desafío para la enseñanza de la lectura y la escritura en el Jardín de Infantes y en los primeros años de Educación Básica**

*Lic. María Claudia Molinari*



La enseñanza inicial de la lectura y la escritura sigue siendo un tema abierto al debate. El fracaso escolar de los pequeños en el área –unido a situaciones de pobreza– es un dato actual que sigue vigente con todo su dramatismo.

La necesidad de que los países sigan trabajando no sólo para garantizar el acceso sino también para garantizar la calidad en la permanencia, es un reclamo que en los foros internacionales vuelve a plantearse una y otra vez.

Como recientemente se señalara en un Documento Base de la UNESCO:<sup>1</sup> “La alfabetización infantil (...) se ha movido tradicionalmente con la idea de que alfabetizar es una tarea fácil, requerida de buena voluntad y paciencia más que de conocimiento y competencia profesional (...)”.

“El importante avance en la investigación y el conocimiento que ha tenido lugar en las últimas décadas, particularmente en el campo de la alfabetización infantil y su adquisición en el medio escolar, no ha permeado aún en las instituciones y programas de formación y capacitación docente. Paradójicamente, es en estos contextos donde la alfabetización se convierte en un reto más crítico y donde se requieren los recursos humanos más calificados”.

---

<sup>1</sup> *Alfabetización para Todos: Una década de la Alfabetización de Naciones Unidas. Documento Base para Consulta, UNESCO, 2000.*

Las investigaciones didácticas y las experiencias de aula de maestros y maestras con grupos de niños y niñas de distinto origen social y cultural han demostrado que, transformando las condiciones escolares de enseñanza, los alumnos y las alumnas tienen mayores y mejores oportunidades para aprender.

Si bien se conservan aún problemas por resolver, existen muchos acuerdos acerca de cómo caracterizar dichas prácticas para que los pequeños y las pequeñas puedan aprender a producir y a leer textos de manera eficaz, crítica y autónoma.

Pero esta necesidad de que todos los niños y las niñas puedan acceder activamente a la cultura escrita con propuestas de calidad, no es sólo patrimonio de la Educación Básica; ha de ser también una responsabilidad compartida con el Nivel Inicial.

Como se ha demostrado, la mayor interacción preescolar con la lengua escrita se traduce en mejores oportunidades de aprendizaje para los niños y las niñas, por lo cual el jardín es también un ámbito donde resulta hoy necesario revisar el problema de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Para abrir la discusión ingresemos a las salas de aula. Observemos qué hacen los niños y las niñas en situaciones donde los maestros y las maestras les enseñan a escribir.<sup>1</sup>

En ellas los pequeños y las pequeñas han producido...

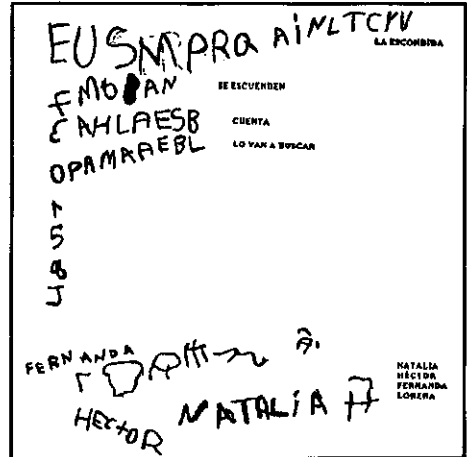
---

<sup>1</sup> Este trabajo expone algunos conceptos generales relativos a la enseñanza de la lectura y la escritura con énfasis en el análisis de situaciones didácticas donde los niños y las niñas escriben por sí mismos. A diferencia de otras situaciones de escritura también necesarias —como, por ejemplo, el dictado a el/la maestro/a o la copia de textos breves y con sentido—, las propuestas didácticas donde los alumnos y las alumnas tienen oportunidad de escribir como saben, con escrituras inicialmente distintas a la convencional, suelen resultar polémicas entre maestros y formadores. Este trabajo se propone por ello analizar las razones por las cuales estas prácticas pueden institucionalizarse en las aulas de los más pequeños y pequeñas.

Los ejemplos que se presentan en este apartado corresponden a grupos de alumnos y alumnas de jardines de infantes rurales y urbanos. Estas producciones pueden considerarse también ilustrativas de escrituras de alumnos y alumnas de Educación Básica.

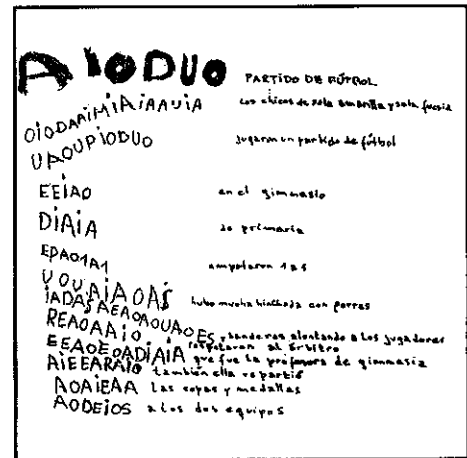
**Ilustración N°1**  
**“La escondida”**

...las reglas de un juego tradicional como el de “la escondida”...



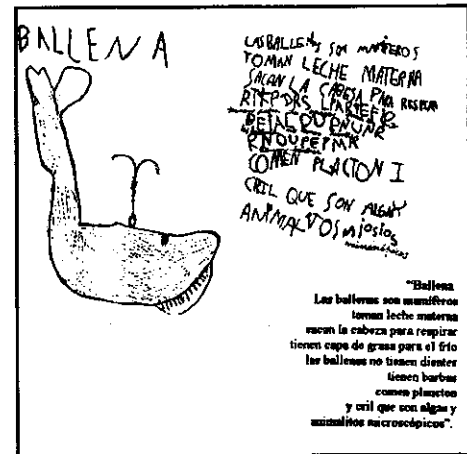
**Ilustración N°2**  
**“Partido de fútbol”**

...una noticia acerca del partido de fútbol que jugaron en la institución....



**Ilustración N°3**  
**“Las ballenas”**

...una nota donde exponen información relevante sobre las ballenas.



¿Cómo interpretar estas producciones y su contexto de enseñanza? ¿En qué difieren de las propuestas habituales de larga tradición pedagógica? ¿Desde qué marco conceptual analizar unas y otras?

En primer término caractericemos algunas prácticas habituales de enseñanza de la lengua escrita, prácticas que en el discurso aparecen cuestionadas pero que sin embargo –en sus distintas versiones– siguen aún vigentes en muchas aulas.

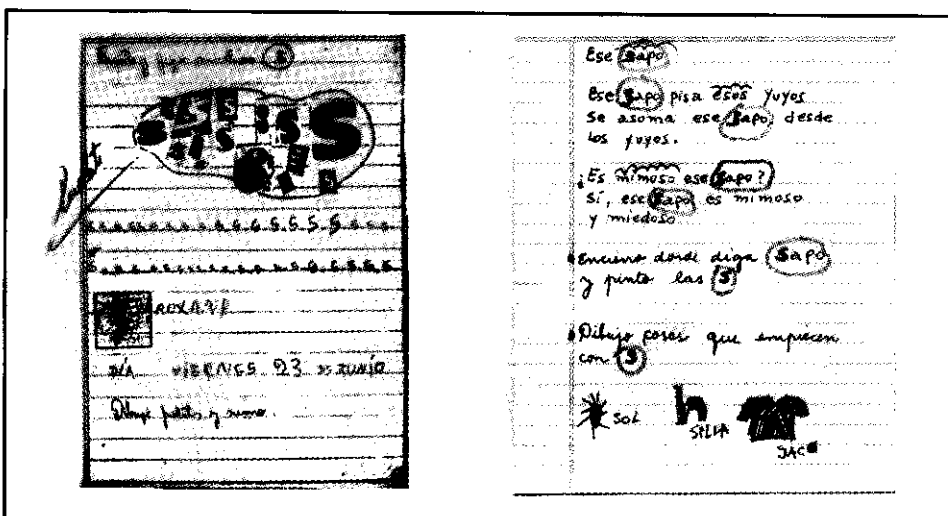
Se trata de situaciones en donde se propicia la adquisición de ciertas habilidades previas –por ejemplo habilidades motrices y de discriminación visual y auditiva– como condición o prerrequisito para iniciar a los niños y las niñas en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Alcanzada esta “posibilidad” por los alumnos y las alumnas, las acciones en el aula se encaminan a enseñar el sistema alfabético de escritura como código de transcripción, un contenido-llave que sólo con el tiempo permitirá a los niños y a las niñas entrar en contacto con los textos de verdad. Así, en las aulas, la lengua escrita circula en su versión instrumental.

Para la adquisición del sistema alfabético se desarrollan –desde esta perspectiva– ejercicios secuenciados con predominio de copia y descifrado; ejercicios que fragmentan y gradúan aquello que es posible escribir y leer en la escuela: palabras o frases –con análisis de sílabas y letras–; presentación progresiva de letras acompañadas por ejercicios repetitivos de afianzamiento.



## Ilustración N° 4:

Hojas del cuaderno de clase de un niño de primer año de Educación Básica.



Tal como testimonia este cuaderno de clase, en el aula se concibe indispensable simplificar lo complejo –parcelar el sistema de escritura presentando uno a uno sus elementos / letras– reproducir aquello que se ha presentado, repetir una y otra vez el mismo modelo para fijarlo. Una versión empirista donde enseñar es mostrar y donde aprender es incorporar el modelo presentado por lectura directa de la experiencia y conexión de elementos. Una tarea profesional que, con mucha dosis de paciencia, no parece concebirse muy compleja, ni demandar altos niveles de formación.

Como se advierte, esta modalidad de trabajo propicia acciones o prácticas de lectura y escritura que poco tienen que ver con aquellas que se ejercen en el contexto social, con textos escolares que no guardan relación con los de la cultura escrita. En otros términos, **ni las prácticas** que ejercen los niños y las niñas sobre la lengua escrita, **ni la escritura como objeto cultural en sus diversas expresiones, parecen ser contenidos que circulan en los momentos de enseñanza y aprendizaje inicial.**

El divorcio entre práctica escolar y práctica social, entre objeto escolar y objeto cultural, es una característica presente en las aulas de los más pequeños.

Sin embargo, y desde hace ya más de veinte años, existen investigaciones que han logrado refutar de manera contundente estas concepciones sobre la adquisición del sistema de escritura. Desde una perspectiva constructivista e interaccionista, las investigaciones de la Dra. Emilia Ferreiro y colaboradores explican "(...) los procesos y las formas mediante los cuales el/la niño/a llega a aprender a leer y a escribir. (...) El camino que (...) debe recorrer para comprender las características, el valor y la función de la escritura, desde que ésta se constituye en objeto de atención (y por lo tanto, de su conocimiento)".<sup>2</sup>

En tanto investigaciones psicogenéticas sobre la construcción de la lectura y la escritura en los niños y las niñas, sus aportes no se reducen a una descripción sucesiva de conductas distintas, sino que logran "...explicar cuáles son los logros cognitivos del niño o de la niña en cada momento del proceso y cómo se transforman y reorganizan en conceptualizaciones cada vez más objetivas; qué es lo que ya está presente en un modo de comprensión que hace posible se genere el siguiente y cuál es la relación de continuidad entre una conceptualización y la siguiente sin determinismo ni reduccionismo".<sup>3</sup>

El sistema de escritura se constituye así en un objeto complejo de construcción conceptual donde los niños y las niñas se enfrentan con el desafío de comprender –por aproximaciones sucesivas– “qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa”; un proceso en el que **es posible reconocer otras formas de saber**, en principio no convencionales pero **necesarias para la construcción de este objeto cultural**.

En este proceso de construcción conceptual, la interacción social con los textos y las prácticas de los adultos resultan decisivas. Es en el marco de estas interacciones sociales –a través de las acciones de los intérpretes adultos– donde la escritura se transforma para los niños y las niñas en objeto lingüístico.

<sup>2</sup> FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, México, 1979, p. 13.

<sup>3</sup> KAUFFMAN; CASTEDO; TERUGGI; MOLINARI. *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Aique, Buenos Aires, 1989, p. 17.

El aporte de las investigaciones de Emilia FERREIRO y colaboradores a la Didáctica de la Lectura y la Escritura ha resultado crucial. Desde sus marcos interpretativos, los procesos en el aula han cobrado otro sentido.

Volvamos a las tres producciones iniciales para ilustrar lo expuesto. Analicemos **qué saben esos/as alumnos/as acerca del sistema de escritura** cuando en el aula producen por sí mismos/as interactuando con los/as compañeros/as y el maestro o maestra en estas situaciones de enseñanza.<sup>ii</sup>

El texto “*La escondida*” (Ilustración N°1) es una producción realizada por un pequeño grupo. Si bien las ideas son de todos, Natalia se ha encargado de escribir aquello que sus compañeros dictan.

¿Qué saberes poseen los pequeños y las pequeñas sobre el sistema de escritura; qué podemos “leer” los adultos en esta producción? Desde un **análisis formal** –tal vez el más habitual– se advierten intentos claros por respetar la linealidad de la escritura así como su orientación convencional –escriben de izquierda a derecha–, utilizando, además, grafías convencionales ajustadas a los patrones gráficos de su lengua. La diferenciación con la representación numérica también es un problema sobre el cual los niños y las niñas tienen algunas respuestas: todas las líneas del texto comienzan con un número representado de manera más o menos convencional (7, 3, 0, 1...). En todos los casos se trata de conocimientos que adquieren mientras escriben y no a través de ejercicios repetitivos y descontextualizados.

Pero, además de estos conocimientos, el **análisis conceptual** de “*la escondida*” ilustra acerca de las construcciones infantiles al intentar comprender el funcionamiento del sistema alfabético de escritura. Estos pequeños –tal como se ha descrito en las investigaciones psicogenéticas–

---

<sup>ii</sup> Cuando se hace referencia al sistema de escritura, se alude al sistema de representación en cuanto a sus elementos constitutivos y las reglas que rigen su relación: las letras, el valor sonoro, sus formas, los signos especiales, las relaciones entre esos elementos para que pueda ser interpretado por todos...

Dado el propósito de esta presentación, la interpretación de las producciones infantiles se hará de manera general, con algunas referencias al proceso de construcción de la escritura en los niños y las niñas. Para un análisis más detallado, puede consultarse la bibliografía citada.

organizan su escritura desde una concepción presilábica, procurando establecer en su producción ciertas condiciones de legibilidad.

En este sentido, si bien la escritura no se relaciona aún con la pauta sonora del habla –lo que se escribe no se vincula con lo que se dice– presenta variaciones gráficas con la intención de establecer diferencias de significado: diferenciaciones en la cantidad de letras empleadas en cada línea del texto y también diferenciaciones en las letras o en su ordenamiento en cada una de estas líneas. Por ejemplo, en **MOBAN** dice “*se esconden*” y en **AHLAESB** dice “*cuenta*”. En otros términos, “para decir cosas diferentes, es necesario establecer diferencias objetivas entre las distintas escrituras”.

Desde esta condición de legibilidad –junto a una exigencia de cantidad mínima y variedad interna– escribir no es poner las letras de cualquier manera. El pequeño escritor o la pequeña escritora se esfuerza para que su producción reúna ciertas condiciones para que pueda ser leída.

Por cierto que la construcción conceptual de la escritura no puede analizarse en situaciones de copia de modelos de escritura convencional. Tal como se advierte en nuestro ejemplo, saber copiar no necesariamente significa comprender el funcionamiento del sistema alfabético: la diferencia que se advierte entre la capacidad de copiar el nombre “*Natalia*” y la de escribir por sí misma, tal como se sabe escribir, resulta ilustrativa; una diferencia sustantiva que –en las prácticas escolares habituales– generalmente no es considerada.

La producción “*Partido de fútbol*” (Ilustración N°2) muestra avances importantes desde la perspectiva conceptual. Aquí los niños y las niñas –sobre la base de las construcciones precedentes– producen diferenciaciones en la escritura vinculándola ahora con la pauta sonora. En este proceso de “fonetización de la escritura”, establecen recortes silábicos, con valores sonoros convencionales predominantemente de vocales. Por ejemplo: **A** (“par”) **I** (“ti”) **O** (“do”) **D** (“de”) **U** (“fút”) **O** (“bol”).

En la producción “*Las ballenas*” (Ilustración N°3), dado que hay varios compañeros y compañeras escribiendo de manera conjunta, el texto con-

tiene fragmentos escritos según conceptualizaciones silábicas y otras más avanzadas como silábico-alfabéticas y alfabéticas:

- **K** (“ca”) **P** (“pa”) **D** (“de”) **R** (“gra”) **S** (“sa”);
- **MI** (“mi”) **OS** (“cros”) **I** (“copi”) **OS** (“cos”);
- **BALLENAS**

En el caso de la producción alfabética los pequeños han comenzado a resolver algunos aspectos ortográficos. Por ejemplo, ciertas restricciones gráficas del sistema –como el de las combinaciones posibles de la letra Q, siempre seguida de U y sólo combinable con E/I– o el problema de la separación entre palabras.

Pero al leer y escribir, los usuarios no sólo ponemos en juego conocimientos sobre el sistema de escritura. Quienes leemos y escribimos aportamos también conocimientos sobre el **“lenguaje que se escribe”** (denominación de C. BLANCHE BENVENISTE). Según la autora, es el conocimiento de un lenguaje más formal a la vez que diferente de acuerdo a las variedades discursivas, es decir, un lenguaje que por su uso social es esperable encontrar de manera escrita y que por ciertas características lingüísticas denota una diferenciación textual: el lenguaje de las noticias, de los cuentos, de las cartas, de la información científica...

Importantes investigaciones han evidenciado la capacidad de los pequeños de acceder tempranamente a este saber. “Autores como A. TEBEROSKY, L. TOLCHINSKY, J. HARSTE, D. GRAVES, entre otros, han demostrado que los niños y las niñas, aun sin saber leer y escribir de manera convencional y desde edades muy tempranas, producen textos lingüísticamente diferenciados (por ejemplo narraciones y descripciones), son capaces de producir mensajes que poseen marcas de diferenciación entre géneros, y demuestran que la organización sintáctica de los textos también es diferente. Estas diferenciaciones no sólo se realizan al escribir sino también cuando anticipan lo que puede estar escrito”.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> CASTEDO, M.; MOLINARI, C. y TARRÍO, M. *La función alfabetizadora de la escuela, hoy*. Dirección de Educación Primaria. Dirección Gral. de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1996.

Volvamos a nuestros ejemplos para analizar qué han aprendido los niños y las niñas al respecto.

No cabe duda para el lector que “*La escondida*” (Ilustración N°1) es un texto instruccional, en este caso, publicado en un libro sobre juegos tradicionales destinado a la comunidad. El texto presenta ciertas características del género tales como un listado de acciones numeradas, enunciadas cronológicamente, expuestas bajo un título general y destacado indicador de su nombre.

“*Partido de fútbol*” (Ilustración N°2) presenta una organización lingüística diferente a la anterior. Se trata de una noticia que desean compartir con otros niños y niñas de la institución que no han participado del encuentro deportivo. En el texto, los hechos se presentan en una secuencia temporal a través de una sucesión de unidades informativas que responden a preguntas tales como: quiénes, qué hicieron, dónde... (“*Los chicos de sala amarilla y sala fucsia / jugaron un partido de fútbol/ en el gimnasio de primaria...*”), enunciadas en tercera persona resguardando el estilo formal del género (“*los chicos*”, “*jugaron*”). A través de marcas tipográficas – tamaño de letras– y de especialización –encolumnado– los niños y las niñas logran establecer diferencias entre título y cuerpo de la nota.

El texto “*Las ballenas*” (Ilustración N°3) es una producción que se realiza en el marco de una presentación pública sobre los animales que habitan en el sur de su país. Se trata de una nota informativa que, junto a otras notas sobre diversos animales, se publica en un folleto para distribuir entre los visitantes. En “*Las ballenas*”, a partir del tema base, los autores describen algunos de sus aspectos relevantes: qué tipo de animales son, qué comen, cómo respiran, cuáles son sus características externas... (“*Las ballenas son mamíferos / toman leche materna sacan la cabeza para respirar/tienen capa de grasa para el frío...*”). A través de esta descripción los pequeños evidencian conocimientos sobre el tema y lo expresan en un lenguaje cercano al del texto científico: utilizan un léxico específico –“*mamíferos*”, “*plancton*”; construyen oraciones según un ordenamiento sintáctico canónico–; “*Las ballenas son mamíferos*”.

Las tres producciones analizadas muestran una vez más que, **aun sin saber escribir de manera convencional, los alumnos y las alumnas pueden adquirir en el aula conocimientos sobre el lenguaje que se escribe.**

Tal como se advierte –y a diferencia de lo que se considera en las propuestas habituales– los niños y las niñas pueden aprender **de manera simultánea contenidos relativos al sistema de escritura y al lenguaje que se escribe** en el contexto de las acciones que ejercen los lectores y escritores. Aquí las letras no se enseñan primero y solas. Aparecen en textos, y éstos, en el marco de las prácticas que desarrollan quienes leen y escriben según sean los propósitos y destinatarios.

Es a través de la experiencia escolar donde los pequeños y pequeñas–desde el inicio– pueden progresivamente producir textos de calidad. En nuestros ejemplos, la incidencia de la intervención educativa resulta crucial; el accionar del maestro o maestra debe ser considerado como un factor importante al interpretar los conocimientos de este grupo de alumnos y alumnas. Si bien el contacto extraescolar con las prácticas de lectura y escritura permite a los niños y a las niñas construir saberes sobre los diversos géneros, las oportunidades de enseñanza resultan decisivas para avanzar en este proceso de construcción.

¿Cuál es el propósito de la enseñanza y cuál su objeto fundamental?  
¿Cuáles son las ciencias de referencia cuyos aportes resignifican la Didáctica de la Lectura y la Escritura?

La formación de usuarios competentes, autónomos y críticos resulta en la actualidad el gran desafío escolar, un desafío que se inicia desde el momento en que los alumnos y las alumnas ingresan a la institución y que –tal como se ha analizado– va más allá de la simple alfabetización entendida sólo como adquisición del sistema alfabético.

En palabras de la Lic. Delia LERNER, “el gran *propósito educativo* de la enseñanza de la lectura y escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los chicos y chicas a la comunidad de lectores y ‘escritores’; **es el de formar a los alumnos y alumnas como ciudadanos y ciudadanas de la cultura escrita.**

Si este es el propósito, entonces está claro que *el objeto de enseñanza fundamental* está constituido por las **prácticas sociales de lectura y escritura**".<sup>5</sup>

"Definir como objeto de enseñanza las prácticas sociales de lectura y escritura supone poner énfasis en los propósitos de la lectura y la escritura en distintas situaciones –es decir, en las razones que llevan a la gente a leer y a escribir–, en las maneras de leer, en todo lo que **hacen** los lectores y escritores, en las relaciones que lectores y escritores sostienen entre sí con respecto a los textos. Los textos, por supuesto, están incluidos también en esas prácticas y por consiguiente resultan pertinentes todos los saberes vinculados con ellos que nos ha aportado la lingüística textual, pero están allí no como eje fundamental de la enseñanza". Esto significa que resulta necesario "...**incluir** los textos pero **no reducir** el objeto de enseñanza a ellos".<sup>6</sup>

Las ciencias del lenguaje, "...hacen un aporte decisivo a la conceptualización de las prácticas y permiten así explicar algunos de los contenidos que deben estar en juego en el aula: las estrategias puestas en acción por los lectores, las relaciones entre los propósitos y las modalidades de lectura, las operaciones involucradas en la escritura, los problemas que se plantean al escribir y los recursos lingüísticos que contribuyen a resolverlos".<sup>7</sup>

Estamos hablando de los aportes a la Didáctica de la Lectura y la Escritura<sup>iii</sup> sobre el objeto de conocimiento desde el campo de la Lingüística;

---

<sup>5</sup> Delia LERNER. "Lectura y escritura. Apuntes desde una perspectiva curricular". En: *La escuela y la formación de lectores y escritores*. Textos en Contexto 4. Asociación Internacional de Lectura, Buenos Aires, 1998, p. 13.

<sup>6</sup> LERNER. Op. Cit., pp. 15-16)

<sup>7</sup> LERNER. Op. Cit., p. 18)

<sup>iii</sup> Desde esta perspectiva resulta central la diferenciación que se establece entre aportes de las ciencias de referencia a la Didáctica y el concepto de "aplicación" de los conocimientos de dichas disciplinas a la Didáctica. En el primer caso, se considera que los aportes de las disciplinas de referencia necesariamente se resignifican en el campo particular de la Didáctica, en tanto disciplina autónoma; en el segundo, se opera desde una visión "aplicacionista", es decir, por derivación de cada una de las disciplinas, extrayendo de cada una de ellas "consecuencias" para la enseñanza. Muchos problemas de transposi-



los aportes de la Psicolingüística, desde donde se redefine el proceso lector desde un marco transaccional para explicar la construcción de sentido y el proceso redaccional en tanto acción compleja del productor; aportes de la Pragmática, de la Sociolingüística.

Del mismo modo –tal como se mencionara inicialmente– las investigaciones psicolingüísticas y psicogenéticas han aportado también información relevante para comprender –en toda su complejidad– los procesos que los alumnos más pequeños atraviesan al ejercer las prácticas de lector y escritor. Un aporte sustancial a la Didáctica del Lenguaje Escrito que favorece una intervención docente más adecuada a las necesidades y posibilidades de los más chicos.

Resulta necesario destacar también el aporte de los estudios históricos y antropológicos sobre las prácticas sociales de lectura y escritura, desde donde leer y escribir se muestran como construcciones sociales cargadas de sentidos diversos a través del tiempo, sentidos que nos ayudan a analizar de manera más comprensiva aquello que hoy se presenta como natural y obvio en la vida cotidiana dentro y fuera de la escuela. Por ejemplo, los trabajos de Roger CHARTIER, Jean HÉBRARD, Ane Marie CHARTIER, Armando PETRUCCI, Giorgio CARDONA, David OLSON, entre otros.<sup>iv</sup>

Si el objeto de enseñanza fundamental son las prácticas sociales de lectura y escritura... ¿cómo preservar el sentido de dichas prácticas en la institución escolar?

La preservación del sentido del saber en la escuela es un problema didáctico central, tanto desde la perspectiva del niño o de la niña que aprende

---

ción didáctica asociados a esta visión aplicacionista han sido objeto de análisis en diversas publicaciones. Para abordar el tema, entre otros, puede consultarse:

- CHEVALLARD, Yves. “La transposición didáctica”. Aique, Buenos Aires, 1997.
- LERNER, Delia: “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”. En: CASTORINA, A. y otros. *Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate*. Paidós Educador, Buenos Aires, 1996, pp. 69-118.

<sup>iv</sup> Sobre este tema puede consultarse:

Colección LEA, *Lenguaje. Escritura. Alfabetización*. Gedisa (Dirección: Emilia FERREIRO).

como desde la perspectiva del objeto de conocimiento que se está comunicando en la situación de enseñanza.

**Desde el punto de vista de quien aprende**, mucho se ha dicho sobre la necesidad de plantear a los niños y las niñas situaciones que puedan significar desde sus conocimientos previos, a la vez que les planteen nuevos desafíos para su transformación. Situaciones de enseñanza donde leer y escribir resulte necesario para ellos, donde sea posible expresar ideas diferentes a las convencionales; situaciones donde –en el marco de ciertos propósitos comunicativos– diversos problemas deban ser resueltos en el transcurso de la acción.

**Desde el objeto de conocimiento**, la preservación de sentido remite al problema del control de la *transposición didáctica* –problema que involucra a todo el sistema didáctico y no solamente al maestro o a la maestra en el aula–.

Resulta indispensable analizar la distancia que existe entre el objeto de enseñanza que se presenta realmente a los niños y las niñas en la escuela y aquel objeto o práctica social que se desea comunicar, resguardando la mayor similitud posible entre el uso escolar y el uso social.

“Advertir que los saberes y las prácticas se modifican necesariamente al ser enseñados hace posible ejercer un control sobre esas modificaciones: decidir cuáles resultan necesarias en virtud de los propósitos educativos y cuáles deben evitarse para no desnaturalizar el saber que se pretende comunicar”.<sup>8</sup>

**Forma de enseñanza y contenido** aparecen así fuertemente implicados. El sentido de lo que enseñamos depende de cómo lo enseñamos, por ello los contenidos cobran sentido según sea el contexto didáctico en que se presenten.

Como señala V. EDWARDS, “la forma tiene significados que se agregan al contenido, produciéndose una síntesis, un nuevo contenido. La lógica de

<sup>8</sup> LERNER. Op. Cit., p. 10.

la interacción, la manera en que el docente interactúa con el saber inciden en forma decisiva en cuál va a ser la conceptualización del contenido que realmente se está comunicando en la escuela”.<sup>9/v</sup>

Podríamos citar muchos ejemplos de la relación entre forma de enseñanza y contenidos realmente comunicados a los niños y a las niñas en las aulas, entre aquello que se desea enseñar y lo que efectivamente se enseña en ellas.

En el discurso didáctico parecen existir acuerdos más o menos generalizados sobre la necesidad de enseñar ciertos contenidos a los alumnos y alumnas, sin embargo, en las prácticas reales, lo que efectivamente se enseña suele ser un tanto diferente.

En las aulas de los más pequeños se reconoce la necesidad de desarrollar situaciones en las que los niños y las niñas puedan aprender a leer y a escribir, leyendo y escribiendo textos de uso social con adecuación a las circunstancias comunicativas, es decir, tomando en consideración los propósitos para los que se lee y escribe y los destinatarios para quienes se ejerce esta acción. Sin embargo, la forma en que se aborda su enseñanza, las relaciones particulares que se establecen entre el/la docente, los niños y niñas y el contenido en el marco institucional, transforman aquellos objetos de enseñanza en otros con sentido bien diferente.

En estas aulas es frecuente que los alumnos y alumnas sigan considerando que aprender a escribir es exclusivamente saber poner bien las letras y que los textos son en realidad sólo el lugar donde ellas funcionan –casi con un sentido “escenográfico”–;

... que para saber es siempre indispensable copiar la escritura del maestro o la maestra dejando de lado sus ideas sobre la misma y que la vuelta al

---

<sup>9</sup> EDWARDS, V. *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. Tesis de Maestría. DIE México, 1985.

<sup>v</sup> La relación entre contenido y forma de enseñanza compromete a toda la enseñanza, es decir, no sólo a maestros sino también a formadores, capacitadores, diseñadores curriculares, autores de materiales didácticos.

propio escrito es exclusivamente una tarea de el/la docente y no una práctica de el/la autor/a;

... que escribir “textos” por sí mismos/as es en realidad –cuando se está aprendiendo la alfabetización del sistema– escribir sólo palabras o frases muchas veces extraídas de aquéllos;

... que los propósitos de la escritura y la lectura pueden enunciarse verbalmente –“declararse”– pero estar ausentes en la práctica de el/la escritor/a y el lector/a, pues no han sido considerados en el transcurso de la clase;

... o que los destinatarios son casi una excusa para hacer más atractiva o interesante la tarea de lectura y escritura, pues en realidad se desvanecen a la hora de tomar decisiones acerca de qué escribir o leer y cómo hacerlo.

En este caso –como en todos los casos– la forma en que se está comunicando el contenido, hace a su significación.

Analicemos un ejemplo en el que, a diferencia del anterior, el contexto de enseñanza preserva el sentido de los contenidos que se desean enseñar, en este caso, el sentido de las prácticas de lectura y escritura. Para ello volveremos a “*Las ballenas*” para revelar parte de su historia (Ilustración N°3).<sup>vi</sup>

Como se señalara, este escrito –junto a otros– se publica en un folleto sobre la vida de los animales del sur de la República Argentina. Este material se produce para entregar a quienes asisten a una muestra pública sobre el tema organizada en la escuela.

Se trata de un proyecto cuyo propósito central es **enseñar a los niños y a las niñas las prácticas que los lectores/as y escritores/as ejercen en contextos de estudio**: enseñar a leer en situaciones donde el propósito de

<sup>vi</sup> Una exposición más detallada del proyecto se publica en: CASTEDO, M.; MOLINARI, C. “Ler e escrever por projetos”. En: Rev. Projeto. *Revista de Educação*. Porto Alegre. Año III, N°4, 2001, pp. 16-24.

el/la lector/a es enfrentarse a los textos para conocer más sobre el tema y donde el propósito de quien escribe es organizar un texto informativo para comunicar a otros aspectos relevantes de la temática estudiada (como dirían los niños y las niñas, “*para que también ellos sepan*”). Es en este marco, donde los niños y niñas también aprenden “las letras”.

Dado que el/la docente se propone comunicar estas prácticas a alumnos y alumnas, el diseño de la situación, es decir, el recorrido que les propone a los alumnos y alumnas a través de las clases, resguarda la mayor similitud posible con aquellas acciones que ejercen quienes leen para aprender y para escribir sobre lo que han aprendido. La forma en que diseña la situación y la forma en que interviene en su desarrollo, preserva el sentido de aquello que se propone enseñar.

El proyecto organiza situaciones didácticas en tres bloques sucesivos:

1. situaciones de lectura para localizar información sobre el tema;
2. situaciones de lectura para informarse sobre el tema y toma de notas de datos relevantes;
3. situaciones de escritura del folleto.

### **1. Situaciones de lectura para localizar información sobre el tema**

Para el desarrollo de este momento, la maestra ha seleccionado previamente los materiales y tomado algunas decisiones didácticas. Tal como ocurre cuando los adultos consultan una biblioteca, intencionalmente la docente ha escogido materiales variados para que la tarea resulte compleja pero a la vez posible para sus niños. Ha seleccionado libros y revistas que informan exclusivamente sobre el tema investigado; libros que incluyen además otros temas; materiales que no contienen ninguna información sobre el tema; libros de cuentos con ilustraciones sobre la fauna marina...

Guiados por el propósito de *localizar información sobre el tema de estudio* en esa variedad de materiales, se desarrollan *situaciones de lectura exploratoria* donde los niños y las niñas ejercen las acciones propias del

lector en dicha situación. En el transcurso de las clases la docente interviene sin descentrarse del propósito enunciado. En ellas puede escucharse –por ejemplo– los siguientes comentarios:

- Bueno, busquen en los libros con los compañeros de la mesa, lean y decidan entre ustedes qué puede servir y qué no. Marquen lo que les parezca. Mientras tanto, yo paso por las mesas para ayudarlos...
- ¿Cómo hacíamos otras veces para buscar en los libros, para encontrar más rápido lo que buscábamos?
- Acá dice página 125 (señalando el índice). ¿Dónde busco?
- ¿Cómo te diste cuenta que allí dice “Pingüinos”?
- Busca en esta hoja dónde dice “Osos polares”, tal vez nos pueda servir.
- Les leo lo que dice sobre los “osos polares” y piensen si esto que dice, sirve para lo que buscamos.

La maestra participa activamente en el proceso de selección: interviene en la clase mostrándose como lectora frente a este propósito, leyendo aquello que los niños y niñas van señalando para ayudarlos a confirmar o revisar sus anticipaciones; proponiendo considerar datos provistos por el material que aún no han sido considerados por los niños y niñas (señala alguna imagen, lee títulos y epígrafes, lee algún fragmento, lee un índice temático y les ayuda a encontrar la página...).

Durante la exploración del material –y orientados por la intervención de la docente– los alumnos y alumnas aprenden a leer: hojean diversos libros, colocan señaladores en los textos, anticipan su contenido tomando en consideración algunos índices textuales y paratextuales (letras conocidas, imágenes, títulos...), comparten la elección con otros compañeros, verifican o rechazan sus anticipaciones discutiendo entre ellos.

La tarea no se resuelve de manera inmediata; necesita continuidad a través de tres clases para decidir cuáles materiales conservar y cuáles excluir para su posterior utilización.

El propósito didáctico es enseñar a leer de manera autónoma, construyendo estrategias acordes a los propósitos enunciados, a la manera en que lo hacen los lectores y las lectoras competentes cuando se enfrentan a este desafío.

Como acto lector *–leer de manera exploratoria, procurando localizar información sobre el tema de estudio–* plantea al usuario y la usuaria ciertas restricciones. Son las restricciones propias de esta modalidad de lectura, las que en este caso el maestro o maestra hace jugar o pone en uso en el transcurso de la clase, procurando que los niños y las niñas las atraviesen.<sup>vii</sup>

La situación planteada *–a su vez–* está cargada de sentido para ellos. Comparten con el/la docente claros *propósitos comunicativos* que guían la lectura: saben qué buscan y para qué lo hacen. Todos pueden participar de la situación desde sus saberes *–aun siendo diferentes entre sí–* a la vez que encontrar en ella nuevos desafíos o problemas a partir de los cuales pueden aprender a leer.<sup>viii</sup>

---

vii Como usuarios sabemos que no hay una sola manera de leer. Cuando se lee para estudiar, por ejemplo, el texto se aborda de manera intensiva, con frecuentes relecturas, ejerciendo un control mucho más exigente sobre la comprensión; se subraya o se escribe al margen del texto, se hacen esquemas. Pero cuando el propósito es divertirse o disfrutar de la lectura o bien seguir instrucciones para hacer algo, el/la lector/a ingresa al texto y opera sobre él de manera diferente.

Tal como se advierte, enseñar a leer hoy es, por tanto, una tarea más compleja que la que habitualmente la escuela se ha planteado.

Sobre propósitos y estrategias lectoras puede consultarse, entre otros:

SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura*. Graó, Barcelona, 1993.

viii Contenidos que el/la maestro/a enseña en la situación:

Localizar la información buscada. / Adecuar la modalidad de lectura al propósito y al texto. / Autocontrolar, monitorear la interpretación del texto. / Utilizar conocimientos acerca del género para precisar las anticipaciones. / Ajustar las anticipaciones tomando en cuenta los índices provistos por el texto (extensión y partes de lo escrito; comparación entre partes comunes de palabras, reconocimiento de partes de palabras o palabras com-

## **2. Situaciones de lectura para informarse sobre el tema y toma de notas de datos relevantes**

Una vez seleccionado el material, se suceden otras situaciones de lectura y producción. Se trata de propuestas en las que predomina la lectura de textos complejos por parte de el/la maestro/a –a la manera de quien se enfrenta a leer un texto difícil– y donde se toma nota por sí mismo/a o por dictado a la manera de informaciones importantes.

Sabiendo más sobre el tema se inicia el proceso de escritura del texto a publicar.

## **3. Situaciones de escritura del folleto**

Para que todos los niños y niñas puedan participar en la edición, cada pequeño grupo escribe sobre un animal diferente. *Decidir qué y cómo escribir, producir el escrito y volver al mismo de manera diferida para su revisión considerando las restricciones propias del género* son las prácticas que la maestra se propone enseñar. La situación didáctica –por tanto– plantea dicha secuencia a los niños y niñas.

Antes de comenzar a producir, la docente les indica que deben establecer algunos “acuerdos” en cuanto a qué van a escribir y cómo se organizarán para hacerlo. Los chicos cuentan con mucha información sobre el tema y deben “planificar” en cada grupo qué poner, quién o quiénes escribirán y/ o dictarán, cómo lo pondrán en lengua escrita “para que se parezca a la de los libros”, qué y cuántas letras parecen ser las más indicadas. De todas estas cuestiones se habla antes, durante y después de la situación de escritura.

Tal como sucede en las prácticas de los buenos usuarios, la vuelta al texto en la situación de revisión permite también a los niños y niñas pequeños

---

pletas que confirmen las anticipaciones, consideración de la información paratextual...).  
Fuente: “Pre-Diseño Curricular para la Educación General Básica. Primer ciclo”. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1999.

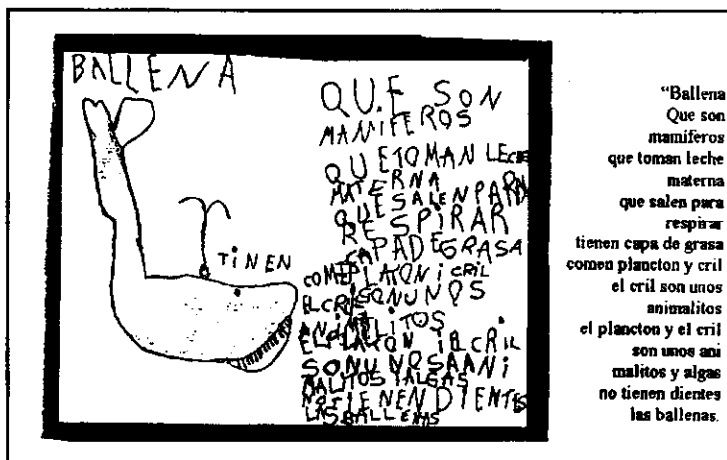


una nueva instancia de reflexión sobre lo escrito. Nuevos problemas pueden ser discutidos entre todos.

El primer texto elaborado sobre las ballenas genera comentarios interesantes de otros compañeros y compañeras:

### Ilustración N° 5

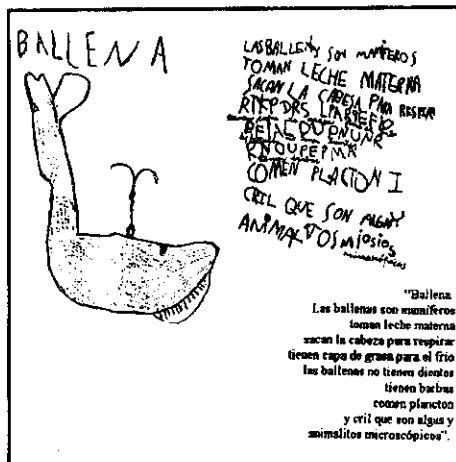
#### Primera escritura de “Las ballenas”



Entre otras opiniones, se escuchan las siguientes:

- “Repite mucho ‘que son, que son, que son’; en los libros no dice ‘son, son, son’”.
- “Queda mejor poner ‘sacan la cabeza para respirar’...” (en reemplazo de ‘que salen para respirar...’). Así los papás cuando lo leen lo entienden mejor”.

Frente a estos comentarios, los autores deciden volver a escribir el texto. La nueva escritura atestigua las transformaciones:



Los niños y niñas reorganizan el texto sobre las ballenas tomando las sugerencias proporcionadas por los compañeros y compañeras en la situación didáctica de revisión. Los comentarios realizados sobre la primera versión de “Las ballenas” (Ilustración N°5) y su reescritura ilustran acerca de los problemas que pueden tematizar. Reflexionan sobre distintos contenidos como problemas de *cohesión textual* –repeticiones– (“Repíte mucho ‘que son, que son, que son’ ”); *características propias del género –enciclopedias–* (“En los libros no dice ‘son, son, son’ ”); necesidad de *precisar mejor la información* sugiriendo frases alternativas, pensando en los *destinatarios*.

En otros grupos se escuchan voces a partir de las cuales se discute también sobre el *sistema de escritura*: cuántas letras pusieron, cuáles letras; intercambiando información sobre ellas o buscándolas en escrituras conocidas (nombres propios, por ejemplo).<sup>ix</sup>

<sup>ix</sup> Contenidos que el/la maestro/a enseña en la situación:  
 Producir un texto con propósitos claros, en este caso, “informar sobre...”. / Definir los destinatarios del escrito y considerarlos durante el proceso de escritura. / Consultar a otros mientras se escribe. / Revisar el escrito mientras se lo produce o de manera diferida. / Editar los textos producidos considerando aspectos paratextuales y materiales próximos a los de circulación social. / Evitar ambigüedades y repeticiones innecesarias (procedimientos de cohesión). / Cuidar que las distintas partes del texto se vinculen de manera coherente. / Asegurarse que los textos se “parezcan” a los textos del mismo género. / Debatir acerca de la cantidad necesaria de letras y sobre sus posibilidades de combinación. / Separación entre palabras.

La secuencia de trabajo planteada resguarda el sentido de aquello que se propone enseñar. La **forma** en que se plantean las situaciones y la forma en que el maestro o la maestra interviene en las clases, hace que el **contenido** que se propone comunicar circule como tal para que pueda ser construido por los niños y las niñas.

La lengua escrita se presenta así, como un contenido cultural complejo sobre el cual los niños y niñas actúan resolviendo problemas como lectores y escritores, un contenido sobre el que reflexionan a partir de la acción y que sistematizan en el tiempo con la ayuda de el/la maestro/a y el aporte de todos –aunque en principio estas sistematizaciones puedan resultar provisionarias–.

¿Qué otras situaciones didácticas se presentan a los alumnos y alumnas? ¿Qué prácticas de lector y escritor se enseñan en ellas?

Entre otras propuestas didácticas, los niños y las niñas tienen oportunidades de:

- Participar en actividades permanentes de narración y lectura del maestro o maestra, quien entrega a través de su voz palabras que enriquecen los mundos de ficción.

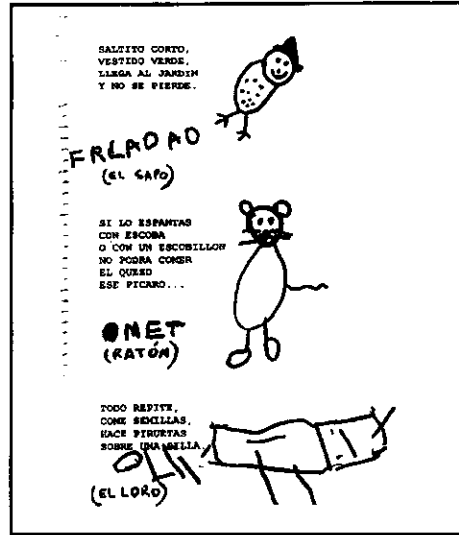


- Intentar “leer” por sí mismos/as, con los/las compañeros/as o con la ayuda de el/la docente y ampliar las posibilidades de interacción con diversidad de géneros, autores, ilustradores, colecciones, editoriales.

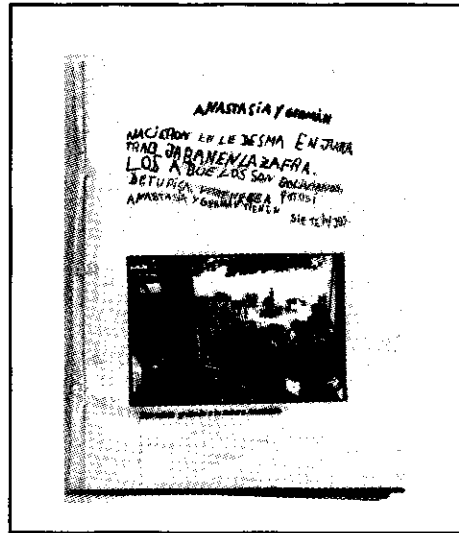
Fuente: “Pre-Diseño Curricular para la Educación General Básica. Primer ciclo”. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1999.

- Participar en la selección de algunos materiales para la biblioteca y producir “libros” para ella.

Recopilación de adivinanzas “difíciles” para otros compañeros/as (actividad permanente de lectura y producción).

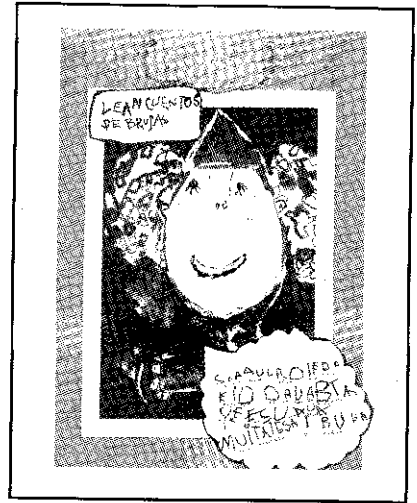


“Cosas de casa”, libro de historias familiares.



- Conformar una red de lectores y lectoras en la escuela y en el jardín, organizando la circulación de materiales, produciendo y publicando recomendaciones de aquellos textos que desean compartir.

Producción individual y/o en parejas sobre los cuentos que más impactaron exponiendo argumentos centrados en los personajes... "Lean cuentos/ de brujas"; "Sala azul recomienda /el libro de la bruja Berta/ porque es una bruja/ muy traviesa y buena".



- Reconocer y copiar el nombre propio –una fuente muy importante de información sobre el sistema de escritura– en situaciones donde su presencia resulta pertinente: firma de producciones personales, agenda de cumpleaños, registro de responsables de actividades rotativas.

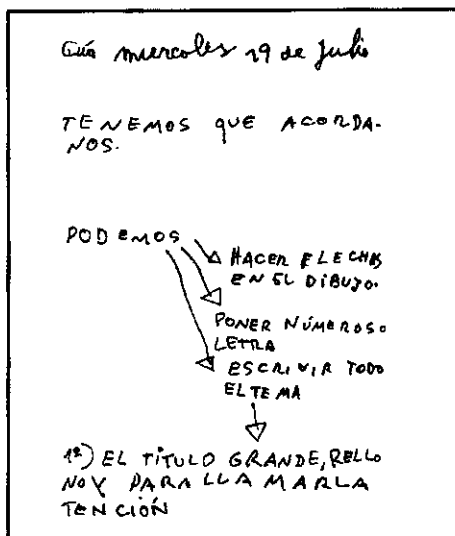
Copia del nombre en una agenda de teléfonos.

T E L E F O N O S

MARIE	84-4235	
MENUE	72-4411	
MARCO	4-4706	
MARIJO	84-4181	
MICHELLE	3-9695	M
MILAGROS	53-7804	N
MILLIAMO	20-7422	R
		S
		V

- Producir copias breves y con sentido, por ejemplo, para guardar memoria de datos importantes en los cuadernos de la escuela.

Copia de conclusiones para producir textos de referencia.



- Dictar a la maestra o maestro, es decir, delegarle la producción material y asumir las decisiones sobre la organización del lenguaje escrito.
- Revisar las producciones con ayuda de los compañeros y la maestra o maestro, descubrir problemas e intentar algunas transformaciones para mejorar la versión final cuando la situación comunicativa lo requiere y el autor o la autora lo considera necesario.

¿Qué variables se consideran al planificar estas u otras situaciones didácticas?

Al prever sus clases, el maestro o la maestra toma decisiones didácticas en torno a las siguientes variables:

- Planifica situaciones de lectura donde **lee a los niños** y niñas y situaciones donde los niños y niñas **leen por sí mismos/as**; situaciones de escritura donde **escribe ante los alumnos y alumnas** y situaciones donde los pequeños **escriben por sí mismos**.

- Propone interactuar con **variedad de textos de diversa extensión** (en los ejemplos expuestos: reglas de juego, notas de enciclopedia, noticias, listas de nombres, recomendaciones bibliográficas, biografías familiares, adivinanzas...).
- Planifica situaciones donde los pequeños leen y escriben orientados por **diversos propósitos**: leen para disfrutar de la lectura, para buscar información, para seguir instrucciones...; escriben para expresar sentimientos, para intentar modificar el comportamiento de otros, para organizar el pensamiento, para comunicar algo a la distancia...
- Diseña propuestas en las que los alumnos y alumnas interactúan con **distintos destinatarios** –desde registros más o menos formales–: “adultos desconocidos”, “uno/a mismo/a”, “el grupo de clase”, “niños y niñas de otra escuela”, “familia”...
- Prevé **variaciones en la organización grupal de la clase**: situaciones de trabajo individual, en parejas o tríos, colectivas.
- Planifica situaciones en las que los alumnos y alumnas asumen diversas posiciones enunciativas; es decir, situaciones en las que ejercen **diversas acciones frente a los textos**: escuchan leer, leen por sí mismos/as, narran un texto conocido, recomiendan un escrito...; dictan, copian con sentido, escriben por sí mismos/as, planifican un texto a producir, revisan un escrito, toman notas...
- Organiza situaciones didácticas según **diversas modalidades organizativas**, donde los tiempos de enseñanza encuentran una versión no fragmentada como la habitual: actividades independientes, actividades permanentes que se sostienen a través del tiempo, breves secuencias de actividades relacionadas, proyectos más o menos extensos.

Tal como se advierte en cada una de las variables enunciadas, el/la maestro/a procura crear en el aula y en la institución –junto a otros docentes– espacios donde los alumnos y alumnas puedan interactuar con aquella **diversidad** a través del tiempo. En este sentido, la **continuidad** en las

propuestas ofrece a los niños y niñas más y mejores oportunidades para aprender a leer y a escribir; los enfrenta una y otra vez a ciertos contenidos que resignifican en el contexto de nuevos problemas.

Desde esta continuidad necesaria, la responsabilidad institucional de incorporar a los alumnos y alumnas como participantes activos de la cultura escrita no es sólo patrimonio de la Educación Básica; es también una responsabilidad compartida con el Nivel Inicial.

En el contexto social las prácticas de lectura y escritura están desigualmente distribuidas en tanto no resultan una posibilidad para todos. Procurando no reproducir estas desigualdades, el jardín de infantes asume la responsabilidad de brindar oportunidades tempranas de interacción con la lengua escrita, oportunidades –para muchos niños y niñas– sólo accesibles en el contexto institucional. En este sentido, una responsabilidad política a favor de la democratización de la cultura escrita para todos nuestros alumnos y alumnas.

Pero junto a esta decisión política, existen también argumentos psicogenéticos y didácticos. Como se ha demostrado en diversas lenguas y contextos sociales, aprender a leer y a escribir es un proceso precoz que se inicia mucho antes del ingreso a la escuela, y que en este proceso, la mayor o menor interacción preescolar con la lengua escrita se traduce en mayores o menores oportunidades de aprendizaje para los niños y las niñas. El jardín de infantes resulta entonces un ámbito fundamental para que dichos procesos sean objeto de trabajo con los alumnos y las alumnas.

¿Cuáles son los riesgos del jardín al asumir esta responsabilidad? Desde hace tiempo algunas voces alertan acerca del temor –muchas veces fundado– de “primarizar” el Nivel Inicial, de desnaturalizar su función específica.

Introducir a los niños y niñas en la cultura escrita no significa escolarizar la institución. Compartir la responsabilidad con la escuela, e inclusive, señalar la necesaria continuidad o articulación entre orientaciones didácticas, no supone que el jardín asuma una modalidad “escolar”. Tanto la



organización particular de sus tiempos y espacios, como las expectativas en cuanto a lo que los niños y niñas deben aprender, son diferentes.

No es propósito del nivel en que los alumnos y las alumnas egresen leyendo y escribiendo de manera autónoma, que accedan a una lectura convencional o a una escritura alfabética. La responsabilidad del jardín reside en garantizar las mejores oportunidades de enseñanza para que los niños y las niñas puedan aprender todo aquello que les sea posible en interacción con los compañeros y con materiales escritos, con la intervención permanente de el/la docente, desde los saberes que poseen, procurando su transformación.

Tal como se señalara al inicio de este escrito, la enseñanza inicial de la lectura y la escritura en el jardín y en la escuela sigue siendo un tema abierto al debate.

Las investigaciones didácticas y las experiencias de aula de muchos maestros y maestras con niños y niñas de distintos grupos socio-culturales han demostrado que –tal como se ha expuesto a lo largo de esta presentación– transformando las condiciones escolares de enseñanza los alumnos y alumnas tienen mejores oportunidades para aprender. Han demostrado que el fracaso escolar encuentra en muchas decisiones didácticas, algunas de sus causas ocultas.

Es tiempo de discutir las en toda su complejidad.

## BIBLIOGRAFÍA

2000 *Alfabetización para Todos: Una década de la Alfabetización de Naciones Unidas*. Documento Base para Consulta, UNESCO.

BRONCKART, Jean Paul

1998 “La transposition didactique. Histoire et perspectives d’une problématique fondatrice”, en *PRATIQUES* - N° 97-98. Metz.

BROUSSEAU, Guy

1990-91 “¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de la Matemática?”. En: Enseñanza de las Ciencias, *Revista de la Universidad de Barcelona* - Primera parte en 1990 - 8 (3), 259-267 y Segunda parte en 1991 - 9 (1), pp. 10-21.

CASTEDO, Mirta; MOLINARI, María Claudia; SIRO, Ana Isabel

1999 “Enseñar y aprender a leer”. *Novedades Educativas*, Buenos Aires-México.

CASTEDO, M; MOLINARI, C.; TARRÍO, M.

1996 *La función alfabetizadora de la escuela, hoy*. Dirección de Educación Primaria. Dirección Gral. de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.

CHEVALLARD, Yves

1997 *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique, Buenos Aires.

EDWARDS, Verónica

1985 *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. (Tesis de Maestría). Dirección de Investigaciones Educativas, México.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.

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

FERREIRO, Emilia

1994 "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia". *LECTURA Y VIDA*, Buenos Aires - Año 15 - N° 3.

FERREIRO, E. , GARCÍA HIDALGO I., PONTECORVO C. y RIVEIRO N.

1996 *Capercucita aprende a escribir*. Gedisa, Barcelona.

FERREIRO, E.; VERNON, S.

1999 "Whitin development: a neglected variable in the consideration of phonological awareness". *Harvard Educational Review*. Vol.69. N°4.

GOODMAN, Yetta M.

1991 *Los niños construyen su lecto-escritura*. Aique, Buenos Aires.

JOLIBERT, Josette

1988 *Formar niños productores de textos*. Hachette, Chile.

KAUFMAN, A.M.; CASTEDO, M.; TERUGGI, L. y MOLINARI, C.

1989 *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Aique, Buenos Aires.

KAUFMAN, A.M. y RODRÍGUEZ, M.E.

1993 *La escuela y los textos*. Santillana, Buenos Aires.

KAUFMAN, Ana María (comp.); CASTEDO, Mirta; MOLINARI, Claudia;  
WOLMAN, Susana

2000 "Letras y números". *Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de EGB*. Santillana, Buenos Aires.

LERNER, Delia

1996 "¿Es posible leer en la escuela?", en *Lectura y Vida*, Año 17, N° 1.

LERNER, D.

1996 "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En: CASTORINA, FERREIRO, KOHL y LERNER: Piaget-Vygotsky: *Contribuciones para replantear el debate*. Piados, Buenos Aires.

LERNER, D.

1998 "Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular". En: *TEXTOS EN CONTEXTO* N° 4. Asociación Internacional de Lectura, Buenos Aires.

MOLINARI, C.

1998 "Diversidad y continuidad en situaciones de escritura y revisión en el jardín de infantes". Revista *Lectura y Vida*. Bs. As., Año 19-2, pp. 5-10.

MOLINARI, C.; TARRÍO, M.; SANTORO, M.(1997): *Diversidad y continuidad en las situaciones didácticas*. Documento 1/97. Dirección de Educación Primaria, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.

SOLÉ, I.

1993 *Estrategias de lectura*. Grao, Barcelona.

TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY, L.

1995 *Más allá de la alfabetización*. Santillana, Buenos Aires.

TOLCHINSKY, L.

1993 *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Anthropos, México.

### 3. METACOGNICIÓN Y LECTURA. Procesos y estrategias

*Dra. Juana Pinzás G.*



## PRESENTACIÓN

El tema de la metacognición y su relación con la lectura ha estado entre nosotros desde hace ya un tiempo. Su aparición estuvo entremezclada con el interés de los agentes educativos en enseñar a los niños y a las niñas a “aprender a aprender”. Más adelante se fue dando un entendimiento algo más cabal de los procesos metacognitivos y a ello intentamos contribuir nosotros desde 1995 con nuestros libros “Leer pensando” y “Metacognición y lectura”. Al parecer, en los últimos cinco años se ha producido una creciente conciencia en la comunidad educativa sobre la importancia de la comprensión de lectura y su impacto sobre el aprendizaje de contenidos, sobre el desarrollo de los procesos superiores de pensamiento y sobre la eficacia del lector o de la lectora para manejar el nuevo mundo de la información. En especial, parece que se ha adquirido una conciencia más clara sobre el papel clave de la metacognición en todos estos procesos.

En nuestra presentación, resumimos brevemente las visiones sobre la metacognición que se ha estado manejando y ofrecemos nuevos conceptos o perspectivas que esperamos nos permitan sugerir maneras de implementar actividades o de integrar unidades de un modo en el que el estímulo al desarrollo de la metacognición responda a las metas esenciales de la currícula.

Los conceptos nuevos que introduciremos se refieren a “hábitos de la mente”, “andamiaje metacognitivo”, “anclaje metacognitivo”, “diálogo interno”, “enseñanza directa de la metacognición”, entre varios otros. A través de ellos, espero iniciarlos en una visión de la lectura cognitiva como uno de los instrumentos más poderosos con los que contamos para apoyar la evolución cognitiva y el camino hacia el pensamiento formal de nuestros alumnos y alumnas.

Espero que, al concluir mi presentación, ustedes lleven consigo un entusiasmo productivo que los lance a la búsqueda y a la creación de tareas meta-lectoras para los diferentes niveles de enseñanza y para las diferentes culturas de nuestro país. También desearía que se vayan con un mayor deseo de aprender, y –¿por qué no?– quizás con una mayor conciencia de los procesos metacognitivos que ustedes mismos usan para leer, para aprender, para organizar sus clases diarias, para enseñar y para compartir aprendizajes con sus alumnos y alumnas. Finalmente, ansío que esta charla sobre metacognición y lectura sea transformada mentalmente por ustedes en un saber sobre cómo enseñar metacognitivamente a leer con comprensión. Ojalá sea así.

## INTRODUCCIÓN

Quiero empezar agradeciendo a los organizadores de este evento por la oportunidad que se me ha ofrecido. Estoy hablando ahora para quienes considero personas clave en el desarrollo de mi país, profesionales hacia quienes siento gran admiración. Son todos ustedes, los profesores y profesoras, personas de considerable coraje al asumir la responsabilidad de un año o más de aprendizaje en la vida de un grupo de niños y niñas, adolescentes o jóvenes. Ustedes requieren tener otras características que no es fácil encontrar en el mundo de hoy. Me refiero específicamente a que necesitan tener el interés, la motivación y la perseverancia de mantener al día sus destrezas y habilidades pedagógicas. Igualmente, es necesario mantener un renovado conocimiento de los contenidos, competencias y conceptos que sus alumnos y alumnas requieren aprender para más tarde convertirse en ciudadanos productivos, útiles y honestos en su comunidad.

Hoy vengo con el propósito de intentar contribuir a satisfacer esas necesidades de actualización, ofreciéndoles información que se considera relevante y

pertinente para el proceso pedagógico y el desarrollo de profesores/as y alumnos/as como sujetos pensantes. Mi tema, esta mañana, se refiere a lo que se conoce como metacognición y su relación con la comprensión de lectura.

Hace unos días, mientras reflexionaba sobre las maneras significativas y relevantes de presentarles mi tema, caí en cuenta que era probable que para un grupo de ustedes el término “metacognición” y las nuevas visiones sobre la lectura comprensiva les resultasen bastante familiares. Pero pensé que también era muy probable que en un segundo grupo, alguno de ustedes nunca hubiera escuchado esta palabra “metacognición”, ignorando las nuevas maneras de enseñar a leer. También podría darse el caso, pensé, de que existiera un tercer grupo formado por aquellos/as docentes que habiendo leído o escuchado sobre “metacognición”, “alfabetización emergente” y “enseñanza balanceada” de la lectura inicial, aún no sintieran haber comprendido bien o entendido a cabalidad estos conceptos.

Con estas reflexiones en mente, concluí que hoy debía desde el principio usar una estrategia de presentación que me permitiera llegar a todos. A fin de que estos tres grupos imaginarios o estos tres niveles de conocimiento, que yo anticipaba tendría hoy delante de mí y escuchándome, realmente se beneficiaran de mi presentación, he pensado organizarla de la siguiente manera (ver Cuadro N° 1).

#### Cuadro N° 1 Estrategia de presentación

##### **METACOGNICIÓN Y LECTURA**

1. Estrategia de presentación.
2. Revisión de la definición de metacognición.
3. Revisión de la definición de lectura metacognitiva.
4. Estrategias:
  - Antes de leer.
  - Durante la lectura.
  - Después de leer.
5. Enseñanza de la metacognición:
  - Modelamiento metacognitivo.
  - Anclaje metacognitivo.
  - Lenguaje interno.
  - Andamiaje metacognitivo.
6. Indicadores de metacognición en la lectura.



Este Cuadro N° 1 es una guía para mí y para ustedes, que nos ayudará a ir desarrollando el tema de punto en punto de modo organizado y coherente. En realidad, este cuadro es mi asistente; me ayuda a ordenarme y me controla cuando me desvío de él, recordándome cuál es el camino elegido. Puedo decir que este cuadro es mi organizador metacognitivo para la presentación.

Mi estrategia se inicia centrándose en los dos conceptos clave que vincularé: metacognición y comprensión de lectura. Por ello empezaré haciendo una breve revisión del significado de la metacognición, indicando cuáles son sus procesos y sus estrategias. Luego, revisaremos qué es la lectura comprensiva y cuáles son sus componentes. Aclarados estos dos conceptos, pasaremos luego a relacionar la metacognición con la comprensión de lectura. Es decir, hablaremos de la lectura metacognitiva. Esta manera de iniciar la presentación me va a permitir homogeneizar un tanto el nivel de información que ustedes manejan. Para unos significará refrescar conceptos; para otros, aclararlo o aprender algo que les resulta novedoso. Esto posibilitará que después dialoguemos entendiendo los conceptos de manera similar.

Hablaremos de ciertos conceptos nuevos que me parece esencial que conozcan. Éstos incluyen el “diálogo interno”, el “anclaje metacognitivo”, el “margen metacognitivo” y el “andamiaje metacognitivo”. De todos ellos hablaremos en detalle. Establecidos los significados de estos nuevos conceptos veremos cómo se pueden implementar en el aula y les daré algunos ejemplos para primaria inicial, primaria tardía y para secundaria. Esta es una parte muy importante, pues estaré haciendo ejercicios de transferencia o de cómo llevar al aula –a la práctica– los postulados teóricos.

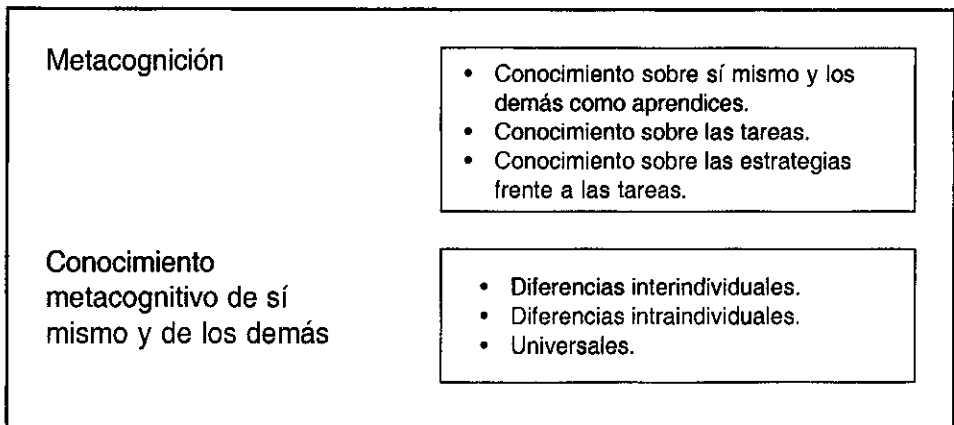
Terminaré mi presentación concluyendo con algunas ideas centrales que quisiera que sean las que ustedes se lleven a casa hoy.

## LA METACOGNICIÓN

Este es un tópico que ya tiene un tiempo con nosotros y que yo empecé a frecuentar en 1983. Y entonces, como ahora, el término era definido por diversos especialistas con algunas diferencias de énfasis según el área. Se

ha trabajado la meta-memoria, meta-atención, meta-lenguaje, meta-matemáticas, meta-comunicación, meta-afecto, etc. La definición se ha sofisticado y se ha entendido mejor la naturaleza de la mente metacognitiva, pero en lo esencial, la identificación se mantiene. La metacognición hace referencia al conjunto de procesos que nos permiten guiar nuestro propio pensamiento para hacerlo mejor y más eficiente. Los procesos metacognitivos son ejecutivos: guían y ordenan. Esto significa pensar sobre cómo piensa uno para corregir errores y obtener un nivel de pensamiento más eficiente. En el cuadro siguiente se analiza la metacognición.

### Cuadro Nº 2 La metacognición y sus componentes



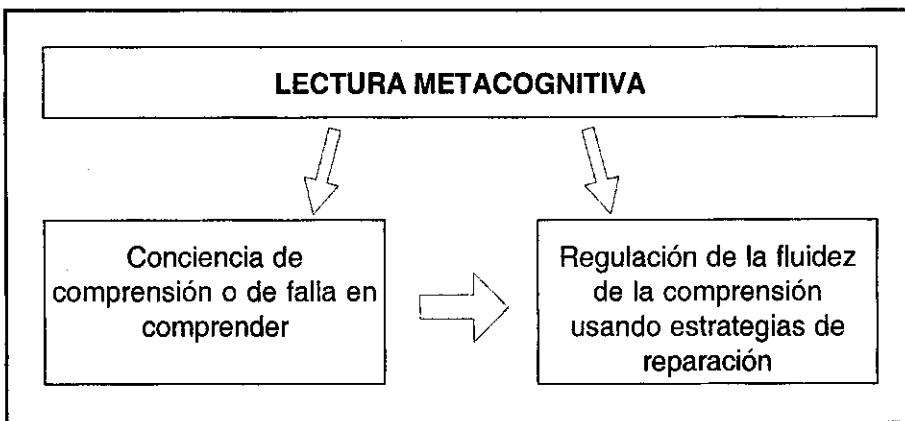
Se aprecia que, siguiendo a Flavell, la metacognición incluye tres aspectos: el primero es el conocerse a sí mismo como aprendiz y el conocer a los otros como aprendices. Esto implica saber de qué maneras aprendemos mejor, cuáles son nuestras más eficientes maneras de aprender y cuáles son nuestras debilidades. En segundo lugar, está el conocimiento sobre las demandas cognitivas que nos presentan las tareas y cuáles características de ellas nos pueden resultar más fáciles o más difíciles. En tercer lugar, hay un elemento muy importante, conocer cuáles son las estrategias más adecuadas para las diferentes tareas. Quiero explicar un poco lo que significa el conocimiento metacognitivo de sí mismo y de los demás. Incluye las diferencias interindividuales, las intraindividuales y las universales de la metacognición. Las diferencias interindividuales se refieren a diferencias entre los individuos y las maneras como ellos aprenden.

## LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA

Es ya conocido que la lectura consiste de la ejecución de dos procesos, la codificación y la comprensión. No entraremos a hablar de la decodificación, pues el tiempo es corto y probablemente todos ustedes tengan claro su significado contemporáneo. La comprensión sí es el tema que interesa aquí. Se dice que un lector comprende un texto cuando puede construir un significado para él, que incluya lo que dice el texto y lo que el lector aporta a la interpretación.

Los especialistas nos hablan de dos tipos básicos de comprensión: la literal y la inferencial. La comprensión literal se relaciona con lo explícito en el texto –lo que se dice en él– a diferencia de la inferencial, que como su nombre indica, involucra inferencias que el lector lleva a cabo a partir del texto. También hay autores que mencionan la lectura crítica y la comprensión afectiva como dos tipos adicionales de comprensión, pero ambas son en realidad variedades de la comprensión inferencial. En la comprensión inferencial el lector capta la idea central del texto, entiende la secuencia temporal de los eventos, obtiene conclusiones, diferencia hechos de opiniones, distingue realidad de fantasía, etc. Se trata pues, de que el lector interactúe con el texto y complete los significados, pensando sobre las relaciones que sugiere el texto y elaborándolos.

### Cuadro N° 3 La lectura metacognitiva y sus componentes



## LA METACOGNICIÓN EN LA LECTURA O LA LECTURA METACOGNITIVA

Cuando se describe la lectura que se lleva a cabo utilizando la metacognición, uno generalmente habla de dos grandes procesos metacognitivos muy distintos el uno del otro. El primer proceso se denomina “conciencia de la comprensión” y el segundo se denomina “regulación” y se refiere a todas las estrategias que lleva a cabo el individuo lector para reparar o arreglar su comprensión cuando ésta falla. En el Cuadro N° 3 presentamos estos dos componentes.

Repito ahora la definición de la lectura metacognitiva como compuesta de dos procesos fundamentales (PINZÁS, 1997): en primer lugar, la conciencia, que tiene el lector sobre la fluidez de su comprensión del texto y de los momentos en los cuales el texto lo confunde o es dejado de entender por él; y, en segundo lugar, acciones de reparación o arreglo que el lector lleva a cabo para recuperar la comprensión que perdió y poder continuar su lectura. Cuando hablamos de metacognición en la lectura, estamos hablando, entonces, de un proceso de cuidado y guía del propio pensamiento durante el acto de leer. Se trata de estar alerta a los baches en la comprensión, controlando la lectura para asegurarse que uno está comprendiendo bien. Su desarrollo en el lector es fundamental, pues da lugar al desarrollo de lectores independientes y con la habilidad de leer para aprender.

### ESTRATEGIAS

#### **Antes de la lectura**

Es sabido que antes de empezar una lectura en clase, el profesor o la profesora requiere llevar a cabo un conjunto de acciones orientadas a activar en sus alumnos y alumnas los contenidos, experiencias e información previas referentes a los temas a tratar. Igualmente, sabemos que es necesario que se explique a los alumnos y alumnas la naturaleza de la lectura que se va a hacer y las razones para hacerla. Esto significa dar a los alumnos y las alumnas metas para su lectura. El/la profesor/a también

puede poner la lectura en contexto, conversar sobre cómo se va a enfrentar la tarea, o formular algunas preguntas específicas, previas a la lectura del texto, que desea que sus alumnos y alumnas respondan en base a lo que leerán.

## **Durante la lectura**

Mientras leen, los alumnos y alumnas requerirán, –según lo mencionado antes– llevar a cabo los dos procesos de los que se ha hecho referencia, el alerta y la conciencia de la comprensión textual y la ejecución de las reparaciones cuando se falla. Requieren seguir el hilo del pensamiento de el/a autor/a, captar el mensaje. Necesitan detenerse de tanto en tanto.

## **Después de leer**

Cuando los alumnos y alumnas terminan de leer un texto, la lectura no ha concluido, más bien, empiezan ciertos procesos. Es el momento en el cual, con la guía de el/la maestro/a, los alumnos y alumnas recuperan de la memoria su interpretación textual y empiezan a elaborarla y trabajarla. Es, en realidad, el gran momento de “exprimir” la comprensión y llegar a un trabajo a fondo. Preguntas inferenciales, extrapolaciones, analogías, comparaciones, reacciones éticas y afectivas, etc., toman una parte importante del pensamiento de los lectores.

## **Enseñanza de la metacognición**

Me voy a referir ahora a la metacognición siguiendo lo que se ha escrito en otro lugar... (PINZÁS, 1997; COSTA, 2001). COSTA incluye el concepto de la metacognición como la capacidad de pensar sobre el pensamiento. Conocer cómo es que yo aprendo. Ser consciente de los propios pensamientos, sus errores, vacilaciones, sesgos, estrategias, sentimientos, afectos. Para él, pensar sobre el pensamiento o conocer cómo conoces. Cuando los estudiantes se dan cuenta de su propio pensamiento, empiezan a entender que su manera de pensar puede que no sea la mejor o la única manera de pensar. Los estudiantes que, de esta manera, se toman su tiempo para comprender su propio pensamiento, llegan a desarrollar algo muy importante: *desarrollan*

*una comprensión y una apreciación del pensamiento y las acciones de los otros (p. 145).*

Podemos darnos cuenta si los estudiantes están siendo metacognitivos cuando tratamos de captar si son conscientes de su propio pensamiento y les damos en el aula la oportunidad de describir qué es lo que pasa en sus cabezas cuando piensan, resuelven un problema, corrigen sus respuestas, etc. Los estudiantes metacognitivos son capaces de listar y describir los pasos que siguieron o las maneras como llegaron a la solución de un problema. Pueden decirnos en qué se equivocaron y cómo corrigieron esos errores. Pueden describir el proceso de razonamiento que los condujo a una determinada respuesta. Según Costa, estos estudiantes con frecuencia utilizan términos que aluden a elementos metacognitivos; pueden decir, por ejemplo: tengo la hipótesis que... Mi estrategia inicial.... Pero después me di cuenta que era más eficaz si... luego yo...

### **El diálogo interno**

El “diálogo interno” es aquel lenguaje subvocal, no audible, que hace que entremos en diálogo tanto con el texto como con nosotros mismos mientras leemos. Puede ser, por ejemplo, que le digamos al texto o nos digamos a nosotros mismos: “No, lo que dice este autor no puede ser así”; “quizás lo he entendido mal”; “a ver qué dice más abajo”...; “vuelve a lo mismo; definitivamente me resulta difícil estar de acuerdo con él”.

Al escribir, el lenguaje subvocal adquiere otra fisonomía y otras metas. Por ejemplo: “Mejor escribe de una vez y procura avanzar todo lo que puedas”; “Sigue escribiendo sin preocuparte por la secuencia, ya después lo arreglas”; “primero pon las ideas, luego las ordenas”. Por ello, por la indiscutible existencia de un diálogo interno que permite utilizar la lectura y la escritura como instrumentos al servicio de la comprensión y de la expresión, es importante que en el aula se le dé al alumno y a la alumna oportunidad para pensar, sobre sus acciones, su pensamiento, su manera de trabajar, sobre las tareas y cómo hacerlas de manera más eficiente.

## El anclaje metacognitivo

El “anclaje metacognitivo” es una estrategia que lleva la enseñanza de la comprensión a niveles más profundos al formularse preguntas sobre el texto y sobre el pensamiento. El/la estudiante se “ancla” en las partes del texto que son importantes, que requieren comprensión profunda o que se comprenden fácilmente, y se pregunta mientras lee: ¿Cómo debe funcionar mi mente aquí? Los/as profesores/as que enseñan el anclaje metacognitivo estimulan a sus alumnos y alumnas a hacerse preguntas como las siguientes:

- ¿En qué se parece esto a otras cosas que conozco?
- ¿De qué me hace acordar?
- ¿Por qué pasó esto, qué lo causó?
- ¿Qué evidencia tiene que apoye lo que dice?
- ¿Cuán válidos son los supuestos de este/a autor/a?
- ¿Cómo puedo evaluar su punto de vista?
- ¿Qué criterios puedo utilizar?
- ¿Le creo?
- ¿Tengo yo ideas diferentes?
- ¿Cuáles son mis ideas sobre esto?
- ¿Me quiere convencer este/a autor/a?
- ¿De qué?
- ¿Cuál es su tesis?
- ¿Cuál es el punto de vista que guía su trabajo?
- ¿Qué se propone?
- ¿Cómo debe trabajar mi mente?, implica ¿cuál es la mejor manera de hacer esto?, ¿cómo puedo llegar a mi meta de la mejor manera?, ¿qué debo hacer para ser un pensador eficiente y eficaz?, ¿qué necesito hacer?

Como resultado de formularse estas preguntas, los/as estudiantes pueden llegar a una comprensión más profunda y más personal. Van más allá del nivel literal, textual, de lo explícito en el texto. Van más allá de una comprensión global. El ancla es la pregunta: ¿Cómo debe trabajar aquí mi mente? La pregunta ancla el pensamiento dentro del texto durante la lectura.

**Cuadro N° 4 La enseñanza del anclaje metacognitivo**

<b>ANÁLISIS DE LA REFLEXIÓN DE EL/LA ALUMNO/A</b>		
<b>Texto subrayado por el/la alumno/a</b>	<b>Pregunta o comentario metacognitivo durante la lectura</b>	<b>Explicación de por qué se hizo la pregunta o el comentario</b>

### **EL “MARGEN METACOGNITIVO”**

El “margen metacognitivo” son los pensamientos e ideas que surgen en el lector como reacción a lo que va leyendo. En la medida en que el pensamiento del alumno o alumna se va conectando con el texto, el/la estudiante determina qué estrategia de comprensión es necesaria. Y transforma el texto en la adquisición de un significado para él/ella. Se da una “traducción” de una o diversas partes del texto. Este tipo de lectura hace que el procesamiento del texto vaya más lento, y le proporciona a el/la alumno/a un tiempo valioso para que genere conexiones, nuevas ideas, y que profundice su comprensión. Los/as profesores/as pueden proveer a los alumnos y alumnas de textos cuya impresión tiene un margen mayor al lado derecho que proporciona más espacio para que éstos apunten o escriban su diálogo interno: comentarios, contraejemplos, discrepancias, puntos de vista, asociaciones con otros temas o autores, ordenamientos de ideas, signos de interrogación, etc. Para vincular la lectura con la escritura, el/la profesor/ra puede solicitar a los alumnos y alumnas que escriban sus ideas sobre el texto, novela, ensayo o información que han leído a partir de su margen metacognitivo. Algunos/as alumnos/as incluyen subrayar, iluminar con colores, etc. Ciertos/as alumnos/as subrayan o iluminan lo importante; otros/as, las palabras que crean preguntas en la mente de el/la lector/a (en su mente); o cosas que no han escuchado nunca antes; cosas sobre las cuales han pensado y que



encuentran planteadas por el/la autor/a; palabras que hacen que el/la lector/a asocie con experiencias propias o que se acuerde de aspectos de su pensamiento; etc.

## EL MODELAMIENTO DEL ANCLAJE METACOGNITIVO

Hay dos maneras de dar a los alumnos y alumnas la oportunidad de hacer anclaje. Primero, dándoles el margen suficiente para que escriban sus ideas mientras van leyendo. En segundo lugar, iluminando partes específicas del texto con metas particulares (lo más importante, las ideas nuevas, la evidencia en que se apoya el/la autor/a, etc.). Con tiempo de práctica en el aula, se cree que los/as estudiantes llegan a desarrollar estas estrategias metacognitivas para aplicarlas a la comprensión lectora de manera independiente.

Entre los conceptos nuevos que se están trabajando, podemos resaltar los denominados “lenguaje interno”, “anclaje metacognitivo”, “margen metacognitivo”, “traducción metacognitiva”, “andamiaje metacognitivo”.

Cuando los/as profesores/as leen el margen metacognitivo del alumno o alumna, se dan cuenta del enorme trabajo mental llevado a cabo durante la lectura comprensiva. El margen metacognitivo refleja el lenguaje interno o el diálogo interno. Los/as estudiantes pueden utilizar un cuadro de preguntas metacognitivas para desempacar su pensamiento y reflexionar sobre sus ideas (p.139) y las anotaciones que han hecho en el margen del texto.

**Cuadro Nº 5 Modelando el anclaje metacognitivo de el/la alumno/a**

Texto iluminado	Preguntas metacognitivas durante la lectura	Explicación que da sobre ¿Por qué se formuló esa pregunta?
Miré a mi perro accidentado fijamente, no logré reaccionar.	¿Está paralizado por miedo? ¿No debería reaccionar y ayudar a su mascota?	Me pregunté esto porque creo que debió reaccionar.

Los alumnos y las alumnas usan este cuadro durante la lectura y revisan lo que han escrito en él después de leer. La columna del medio es especialmente importante, pues indica qué tipo de pensamiento estaba usando el alumno o alumna. Al plasmar su comprensión en este cuadro, los/as alumnos/as llegan a reflexionar sobre la manera como pensaron mientras leían y por qué se formularon las preguntas que se hicieron. Esta estrategia que se lleva a cabo durante el proceso lector es de ayuda para responder preguntas que el profesor o la profesora formule después de leer.

El alumno o la alumna usa la “traducción metacognitiva”; es decir, traduce la pregunta en términos de qué le pide. Si la pregunta, por ejemplo, le pide hacer una lista de qué sucedió con las olas migratorias sobre la ciudad de Lima, el alumno o la alumna puede traducir esta pregunta buscando qué le pide o qué le demanda hacer. En este caso, puede decir “creo que esta pregunta de qué sucedió en Lima, me pide que piense sobre las consecuencias de la migración en la capital”. Si el alumno o la alumna puede traducir bien la pregunta y entender qué se está pidiendo, podrá responder mejor. Si el/la alumno/a tiene un amplio abanico de traducciones, esto le prepara para leer cualquier tipo de texto en su vida fuera de la escuela y dentro de ella (p.141).

### **¿Cómo se puede enseñar el anclaje metacognitivo?**

Lo inicial y principal es que el profesor o la profesora modele estos procesos. Que dé ejemplo de cómo se llevan a cabo. Por ejemplo, puede decir que va a hacer preguntas y que después de cada pregunta, las va a repetir en otras palabras para hacerlas más claras. Aquí estaría modelando la traducción metacognitiva de la pregunta. Podría decir: ¿Cómo resumirías El Cantar del Mío Cid? Es decir, ¿cuáles son algunos ejemplos de sus partes más importantes?

### **INDICADORES DE METACOGNICIÓN**

Brevemente, haré referencia a cinco indicadores de niveles de lectura metacognitiva. Un primer caso, es el nivel de el/la alumno/a que no entiende el sentido de leer, cual es interpretar o procesar a fondo un texto.

Luego, está el nivel del alumno o la alumna que entiende que al leer debe quedar con una idea global o muy general y no es consciente de los pasos que puede tomar para desarrollar esa idea. En tercer lugar, está el nivel en el cual el alumno o la alumna, que ya entiende el propósito de la lectura y tiene algunas ideas de lo que puede hacer para leer mejor, al preguntársele, es capaz de describir algunas de las estrategias que usa. En el cuarto nivel, está el alumno o la alumna que ya es metacognitivo/a, pues está alerta a comprender y tiene desarrollados sus recursos para manejar su comprensión. Cuando se le pregunta, puede explicar lo que hizo para llegar a comprender el texto. Finalmente, se encuentra el alumno o la alumna que describe verbalmente los procesos mentales (anclaje, diálogo interno, etc.) que usa al leer y que ha sistematizado su uso del margen metacognitivo.

Para terminar; ya todos quizás están un poco cansados; sólo me resta decir: todo esto, colegas, todo esto y mucho más hace que la lectura nos haga sentir poderosos y nos convierta en estrategias internas, dueños y dueñas de nuestra cognición. Un sentimiento, sin lugar a dudas, sumamente agradable.

# 4. ESTRATEGIAS PARA PROMOVER LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ESCUELA PRIMARIA

*Dr. Alan N. Crawford*



Durante esta última década del siglo veinte, nuestros conceptos de la lectoescritura están en un período de cambios rápidos y fundamentales. Nuestro enfoque corriente integra la lectura, la escritura, la ortografía, la caligrafía y el lenguaje oral en un proceso que se llama lenguaje integral.

Otra tendencia corriente en muchas partes del mundo es el uso de la literatura auténtica en su forma original. Pero uno de los resultados de usar esta literatura es que los estudiantes encuentran ideas, tanto orales como escritas, que requieren niveles más altos de conocimientos previos, de vocabulario, y del uso del lenguaje. Además, se usan textos expositivos que tratan de las ciencias naturales y sociales y de las matemáticas.

El problema es más crítico entre los estudiantes de alto riesgo de fracaso, los que viven en barrios urbano-marginales y en las áreas rurales. Muchas veces estos estudiantes están en programas remediales en que tratan de aprender a leer y a escribir a través del uso de fragmentos incompletos de texto y de la adquisición de destrezas aisladas. El resultado más común es que siguen fracasando y que desertan de la escuela.

El propósito de esta ponencia es examinar varias estrategias instruccionales que ofrecen a los estudiantes de alto riesgo el apoyo que necesitan para tener éxito en la lectoescritura, especialmente con respecto a la comprensión de la literatura auténtica y de textos expositivos.

## FUENTES DE LA LITERATURA PARA ESTUDIANTES DE ALTO RIESGO

La calidad de la literatura es un factor muy importante para promover la comprensión. Hay una gran cantidad de excelente literatura en castellano para niños y niñas. Esta literatura debe ser la base para el proceso de aprender a leer y a escribir, porque contiene el texto necesario para promover la comprensión.

El método de enseñar la lectoescritura a base de experiencias es una fuente de la palabra impresa muy útil, especialmente cuando faltan libros apropiados. Los estudiantes pueden dictar un cuento, un relato, u otro texto al maestro o maestra para que él/ella lo escriba en un cartelón. A través de un proceso de lectura compartida entre el/la maestro/a y los estudiantes, este dictado se usa como texto en vez de un libro. Estamos seguros de que los estudiantes ya entienden el contenido, el vocabulario y la sintaxis porque ellos mismos lo dictaron (HEALD-TAYLOR, 1989). El método de enseñar la lectoescritura a base de experiencias es excelente para introducir textos de interés y de relevancia a los estudiantes (MOUSTAFA y PENROSE, 1985; NESSEL y JONES, 1981; DIXON y NESSEL, 1983).

También se puede usar este proceso del dictado para que los estudiantes utilicen el texto a un nivel más alto que sus habilidades para comprender. Por ejemplo, el maestro o la maestra lee un cuento en voz alta. Entonces los estudiantes dictan su versión oral, usualmente en una forma más simple que original. Este texto se usa para la lectura compartida.

Hay otras fuentes importantes de la “palabra impresa”. En los barrios urbanos, los estudiantes se rodean de un ambiente de letreros y otros ejemplos de la palabra impresa. En la casa, también, habrá varias fuentes de texto en forma de cajas, botellas, latas, un calendario, periódicos, etc. En las regiones rurales son menos comunes estos ejemplos. Sin embargo, podemos aprovecharnos de letreros en los autobuses, en los caminos y en productos que se venden allí. Aunque los estudiantes no conozcan los nombres y los sonidos de las letras, ya pueden “leer” mucho. En el aula debemos rodear a los estudiantes con muchas formas de la “palabra impresa”.

Otra fuente de texto para los estudiantes es el libro grande, un libro con un formato suficientemente grande para que todos lo puedan ver. Si son caros, el maestro o la maestra puede escribir en un cartelón una copia grande de un libro regular. En un primer paso, el maestro o la maestra lee el libro a los estudiantes en voz alta. Luego, a través de un proceso de lectura compartida, los estudiantes empiezan a leer con el maestro o la maestra y, finalmente, leen para el/la maestro/a. En realidad, al principio no leen, pero empiezan a reconocer muchas de las palabras dentro del contexto del texto. Los dibujos son muy útiles para hacer predicciones acerca del contenido del cuento y para aprender el vocabulario. El/la maestro/a sirve como modelo de lector. Este proceso es efectivo cuando el libro contiene un lenguaje predecible, tal vez con estribillos que se repiten acumulativamente, aumentando una frase en cada página.

Muchos maestros y maestras se preocupan de cómo un estudiante puede leer un libro sencillo antes de aprender a leer, es decir, sin saber los sonidos de las letras. Según Smith (1988), es un proceso de demostración en que el maestro o la maestra lee un libro al niño o a la niña, quien posteriormente lo “lee” al maestro o a la maestra. En un proceso de aproximación, el niño o la niña lee con más y más exactitud. Empieza a reconocer qué parte del texto corresponde a cuál parte del cuento. Empieza a reconocer palabras de interés. No son necesariamente palabras sencillas desde el punto de vista del profesor o de la profesora, sino sencillas desde el punto de vista del niño o de la niña. Por ejemplo, la palabra “Parangaricutirimícuaro”, es una palabra muy sencilla para estudiantes del primer grado en México porque es muy conocida y porque les interesa mucho por su longitud y su repetición de las vocales.

## ESTRATEGIAS PARA PROMOVER LA COMPRESIÓN

Los estudiantes de alto riesgo de fracaso en la lectoescritura necesitan apoyo o andamios (scaffolding) para mejorar su comprensión lectora. ¿Cuáles son algunas de las actividades y estrategias específicas que se pueden usar en el aula?

## **Lectura en voz alta por el maestro o la maestra**

Como ya se ha indicado, los estudiantes van a comprender mejor si el/la maestro/a les lee en voz alta antes de que lean ellos mismos. Cuando los estudiantes empiezan a leer, una actividad muy eficaz es la lectura ecoica (PEETOOM, 1986). El/la maestro/a y los estudiantes leen al mismo tiempo. Aparece una brecha entre la lectura de el/la maestro/a y la de los niños cuando éstos se adelantan. Si un estudiante o varios, tienen un problema, el maestro o la maestra empieza a leer otra vez hasta que todo el grupo esté leyendo. Hay menos inquietudes entre los/as estudiantes durante esta lectura en voz alta porque los errores, un aspecto muy natural en el proceso de aprendizaje, no se hacen evidentes. También se mantiene la comprensión; y lo más importante es que todos están leyendo.

Además PEETOOM (1986) describe un proceso en el que el/la estudiante y su maestro o su maestra escogen de una obra, con mucho cuidado, un trozo de texto de unas ciento cincuenta palabras. El/la estudiante practica en voz alta la lectura del trozo para leerlo en menos tiempo y con menos errores. Según DOWHOWER (1987), el resultado es que los estudiantes leen más rápidamente, con más exactitud y mejor comprensión. También hay evidencia de que transfieren estos resultados a trozos con los cuales no han practicado. En su investigación, los estudiantes grababan sus lecturas hasta que lograban leer el fragmento sin dificultad, o practicaban hasta que pudieran leer a una velocidad establecida. Esta es también una buena actividad para trabajar en pares. En una investigación de SAMUELS (1979) aparece como resultado de este proceso: el desarrollo de la automaticidad, etapa en la cual los estudiantes reconocen palabras sin pensar, lo que les permite centrarse en el significado de lo que leen en vez de pensar en los elementos grafofónicos.

## **Conocimientos previos**

Como resultado de muchas investigaciones sobre los conocimientos previos y los esquemas, sabemos que los niños y las niñas tienen que usar lo que ya saben para construir su comprensión de lo nuevo, es decir, para hacer y verificar predicciones acerca de la nueva información que leen e



incorporarla (SMITH, 1988). Todos los niños y las niñas, incluso los de las áreas marginales, tienen conocimientos previos. Sin embargo, los editores y autores de libros de texto hacen muchas suposiciones acerca de lo que ya saben los niños y las niñas, pero dichas suposiciones muchas veces no guardan relación con lo que realmente saben. Por ejemplo, un/a niño/a mexicano/a usa su conocimiento previo de la piñata cuando lee un cuento acerca de un cumpleaños, pero el/la niño/a norteamericano/a piensa en un pastel con velas por cada año de edad. Y un niño o una niña de Marruecos o de Senegal no piensa en el cumpleaños porque no se celebra en su cultura.

Antes de leer, entonces, debemos proporcionar a los estudiantes las ideas que necesitan para comprender lo que van a leer. Esto se puede lograr a través de discusiones en las cuales compartan lo que ya saben acerca del tema (MARÍA, 1989). También pueden hacer un esquema o diseñar un gráfico (RECASENS, 1986; HEIMLICH y PITTELMAN, 1986). Los comentarios acerca de algunos de los dibujos del libro pueden servir para introducir la información que necesitan.

## **El desarrollo del vocabulario**

El vocabulario también es un problema para muchos estudiantes de alto riesgo de fracaso en la lectoescritura. Consideramos dos aspectos en cuanto a esta cuestión.

Tenemos que acordarnos de que el estudiante aprende la mayor parte de su vocabulario como resultado de la riqueza de su vida y del currículo. Va a aprender mucho vocabulario en el contexto de las ciencias naturales, las ciencias sociales, el arte, la música, y otras materias de la escuela. No aprende mucho estudiando palabras aisladas. Según NAGY, ANDERSON y HERMAN (1987), el factor más importante en el aprendizaje del vocabulario es la cantidad de libros que leen los estudiantes. STANOVICH (1986) se refiere a este concepto cuando describe el efecto de MATTHEW e indica que los que leen más leen mejor (los ricos se hacen más ricos, los pobres más pobres).

Otra estrategia es la enseñanza directa, antes de leer, de las palabras que necesita entender el/la lector/a. Lo importante es que se enseñan en el contexto. Los métodos más eficaces se parecen a los usados para introducir los conocimientos previos que necesitan los estudiantes para comprender mejor lo que leen, como la discusión de palabras en el contexto en que se usan en el texto, el uso del esquema gráfico, y una discusión de las ilustraciones que acompañan el texto.

## **La lectura dirigida**

Si bien es cierto que estudiantes del tercer grado en adelante deben leer mucho en silencio porque así pueden practicar, encontrar vocabulario dentro del contexto, y adquirir más conocimientos, es necesario que el maestro o la maestra sepa si comprenden lo que leen para proporcionarles, en caso de que lo necesiten, apoyo o andamios. Una forma de ayudarlos es dirigir o guiar la lectura con preguntas. Por ejemplo, “¿cómo nos dice el/la autor/a que el personaje principal está contento?, para averiguar por favor lean la página 78”. Entonces, los estudiantes leen en silencio para buscar la respuesta y, algunas veces, para poder leer en voz alta la oración donde la encuentran. De esta manera, el maestro o la maestra puede dar énfasis a las partes más importantes para apoyar la comprensión lectora (CRAWFORD, 1993). Además, la pregunta proporciona a los estudiantes un objetivo para leer. La discusión subsiguiente les va a indicar que lo importante son las ideas, no solamente leer las palabras.

## **Después de leer**

Después de que los estudiantes leen, tenemos otra oportunidad para dar apoyo a su comprensión. A través de un análisis, los estudiantes vuelven a narrar (retell) el cuento o el relato. Este proceso les proporciona la oportunidad de conversar con sus compañeros y compañeras el significado del texto.

También es una oportunidad para integrar la escritura; los alumnos y las alumnas pueden expresar su “narración del texto” en forma escrita. Como en el caso de los estudiantes que no tienen el inglés como segunda lengua,

no debemos corregir los errores que cometen en su escritura. Nuevamente, es un indicador de falta de madurez. Con el fin de poner énfasis en la comprensión y no en la forma en que se expresa, el maestro o la maestra debe responder por escrito el mensaje de el/la estudiante. A veces, es necesario que lea su respuesta al niño o a la niña porque éste/a no puede hacerlo. Por otra parte, el maestro o la maestra no puede leer los garabatos de el/la alumno/a, quien tiene que leerlos a el/la maestro/a. Se da así una situación en que los dos tienen que leerse para mantener la comunicación y la comprensión. Se debe permitir nuevamente la escritura no convencional, es decir "invented spelling", para que el/la estudiante piense en el contenido y no se preocupe por la forma. El/la maestro/a hace el papel de modelo, y, poco a poco, por el proceso de aproximación, el/la estudiante aprenderá el deletreo de las palabras, el uso de la puntuación, y otros aspectos de la escritura como resultado de comunicarse por escrito con el/la maestro/a y con los/as demás estudiantes (FERREIRO y TEBEROSKY, 1979).

La actividad más necesaria después de leer es que los estudiantes lean más. Condemarín (1984) nos ofrece un modelo para la lectura silenciosa sostenida. La lectura promueve más la comprensión que los ejercicios artificiales "de comprensión".

## EN CONCLUSIÓN

En general, hay dos clases de estrategias que podemos usar para promover la comprensión.

En primer lugar, tenemos que proporcionar a los alumnos y las alumnas una gran cantidad de literatura auténtica y de textos expositivos para motivarlos, y a la vez, debemos darles tiempo para leerlos.

En segundo lugar, es necesario proporcionar apoyo a los niños y las niñas para que entiendan bien lo que leen. Los estudiantes de áreas urbano-marginales o rurales van a mejorar la comprensión si utilizamos los conocimientos previos para que puedan comprender la información nueva y el vocabulario que van a encontrar. Entre las estrategias más eficaces están

el método de enseñar la lectura a base de experiencias, la lectura compartida, la discusión de sus conocimientos previos relacionados con el texto, el uso de esquemas gráficos, la lectura dirigida, y la discusión acerca de las ilustraciones del texto.

Durante la lectura, podemos asegurar la comprensión si usamos de antemano la lectura en voz alta realizada por el maestro o la maestra. Además, podemos hacer preguntas para dirigir a la lectura silenciosa. Y después de la lección dirigida, podemos usar el proceso de volver a narrar en forma oral y escrita.

La idea más importante es que los estudiantes deben leer mucho. Es fundamentalmente por la práctica que se va a mejorar la comprensión.

## BIBLIOGRAFÍA

CONDEMARÍN. M.

1984 *El programa de lectura silenciosa sostenida*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

CONDEMARÍN. M.

1990 *Los libros predecibles: Características y aplicación. Lectura y Vida*. 11 (3), pp. 23-28.

CRAWFORD, A. N.

1993 "Literature, integrated language arts, and the language minority child: A focus on meaning". In A. Carrasquillo and C. Hedley (Eds.), *Whole Language and the Bilingual Learner* (pp.61-75). Norwood, NJ: Ablex.

DIXON, C. N. and NESSEL, D.

1983 "Language experience approach to reading and writing: LEA for ESL". Hayward, CA: *The Alemany Press*.

DOWHOWER, S. L.

1987 "Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension". *Reading Research Quarterly*, 22, pp. 389-406.

FERREIRO, E. and TEBEROSKY, A.

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

GOODMAN, K.

1989 *Lenguaje integral*. Mérida, Venezuela: Editorial Venezolana C.A.

HEALD-TAYLOR, G.

1986 *Whole language strategies for ESL students*. San Diego: Dormac.

HEIMLICH, J. E. and S. D. PITTELMAN

1986 "Semantic mapping: classroom applications". Newark, DE: *International Reading Association*.

MARÍA, K.

1989 "Developing disadvantaged children's background knowledge interactively". *The Reading Teacher*, 42, pp. 296-300.

MOUSTAFA, M. and PENROSE, J.

1985 "Comprehensible input PLUS the language experience approach: Reading instruction for limited English speaking students". *The Reading Teacher*, 38, pp. 640-647.

NAGY, W.E.

1988 "Teaching vocabulary to improve reading comprehension". Newark, DE: *International Reading Association*.

NESSEL, D. D. and JONES, M. B.

1981 "The language-experience approach to reading". New York: Teachers College Columbia University.

PEETOOM, A.

1986 *Shared reading: Safe risks with whole books*. Richmond Hill, Ontario, Canadá: Scholastic-TAB Publications Ltd.

RECASENS, M.

1986 *Cómo jugar con el lenguaje*. Barcelona: Ediciones CEAC.

SAMUELS, S. J.

1979 "The method of repeated readings". *The Reading Teacher* 32, pp. 403-408.

SMITH, F.

1985 "Reading without nonsense". New York: *Teachers College Press*.

SMITH, F.

1988 *Understrading reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

SMITH, F.

1986 "Keynote address". *California Reading Association*, Fresno, California.

STANOVICH, K. E.

1986 "Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy". *Reading Research Quarterly*, 21, pp. 360-406.

CRAWFORD, A. N.

1994 "Estrategias para promover la comprensión lectora en estudiantes de alto riesgo". *Lectura y Vida*, 15, 1, pp. 21-27.

**5. DESARROLLO DEL TEXTO ESCRITO  
EN NIÑOS Y NIÑAS QUE PERTENECEN A  
COMUNIDADES EN TRANSICIÓN A  
UNA CULTURA ESCRITA.  
Experiencia en Honduras**

*Lic. Aura González Serrano*



## Parte I: MARCO TEÓRICO

### 1. CONTEXTO CULTURAL DONDE SE DESARROLLA LA INVESTIGACIÓN<sup>1</sup>

Las comunidades campesinas con tradición indígena Lenca, “tradición lenca” (CHAPMAN, 1992), hispanohablantes desde aproximadamente mediados del siglo XX (HERRANZ, 1995) y ubicadas en el sur occidente de Honduras, son portadoras de una riqueza de textos propios de una cultura oral,<sup>2</sup> como son: leyendas, mitos, cuentos, recetas de plantas medicinales, perras,<sup>3</sup> adivinanzas, bombas, etc. Pero estas comunidades se encuentran

---

<sup>1</sup> La investigación se desarrolló en el contexto del proyecto de la Secretaría de Educación “Fomento de la Educación Básica en Lempira e Intibuca” (FLEBI) con apoyo técnico y financiero de Cooperación Alemana (GTZ). La autora trabajó como experta de la GTZ en dicho Proyecto, desde marzo de 1994 hasta diciembre del 2000.

<sup>2</sup> **Cultura oral.** Es aquella donde el intercambio social y la transmisión del conocimiento y valores de una generación a otra se hace a través de la comunicación y memoria orales.

<sup>3</sup> “Las perras son relatos cortos de carácter inverosímil, presentados como hechos reales, pero de los que el narrador y el oyente están conscientes de que son sólo aventuras inventadas por la habilidad del narrador... tienen como función exclusiva el entretenimiento. Lo común es que el propio narrador o alguien muy conocido por él, sea el protagonista”. (ARDÓN, 1997, p. 157).



a la vez en un proceso de transición a una cultura escrita<sup>4</sup> toda vez que desde hace algunas décadas y cada vez con mayor presencia han iniciado a desarrollar algunas prácticas de lectura y escritura para responder a algunas necesidades cotidianas de tipo social, religioso, político, etc. Estas prácticas de lectura y escritura no sólo las han llevado a interpretar y producir distintos tipos de textos como agendas y actas de reunión, informes, acuerdos, convocatorias, solicitudes, listados, cartas de venta, apuntes de capacitaciones religiosas, de salud, de producción, etc., sino a desarrollar una cierta conciencia de literalidad, la cual es esencial en la formación de una cultura escrita (BROCKMEIER, 1997).

Esta conciencia de literalidad se manifiesta en la capacidad de seleccionar un tipo de texto dentro de un conjunto para responder en un determinado momento a determinado propósito (BROCKMEIER, 1997, pp. 202-203), es decir, en el saber sobre distintos tipos de textos y la selección de uno específico según su función; por ejemplo, cuándo escribir un informe o un acta. También se manifiesta esta conciencia en su capacidad de reconocer un tipo de texto según su estructura, por ejemplo, si se trata de una carta o una convocatoria.

## 2. SABER DE QUE DISPONEN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS CUANDO INICIAN SU PROCESO DE APROPIACIÓN DE LA ESCRITURA

Cuando el niño y la niña inician su proceso de apropiación de la escritura, ya han desarrollado no sólo su lenguaje y su competencia comunicativa hablada sino también algunas estructuras de textos. Este saber constituye un gran potencial para la apropiación de la escritura y el desarrollo del texto escrito. Los niños y las niñas de una cultura escrita<sup>5</sup> disponen ade-

---

<sup>4</sup> **Comunidades en transición a una cultura escrita.** Comunidades que, aunque su forma tradicional de transmisión de conocimientos, valores, etc. ha sido el lenguaje oral, empiezan a desarrollar prácticas de lectura y escritura para responder a necesidades o problemas de su vida cotidiana, a la vez que una conciencia de literalidad.

<sup>5</sup> **Cultura escrita.** Es aquella donde la característica constitutiva del intercambio social y de la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra son la comunicación y la memoria escritas (BROCKMEIER, 1997).

más de una concepción de escritura, desarrollada en la familia, en el jardín de infantes, a través de los medios de comunicación, etc., donde tienen lugar prácticas de lectura y escritura, de algunas de las estructuras de texto, como cuento, que han adquirido al escuchar la lectura de cuentos, por ejemplo, antes de ir a dormir, de parte de alguien que ya domina la técnica cultural de la lectura y la escritura. En el caso de comunidades pertenecientes mayormente a una cultura oral, los niños y las niñas llegan a la escuela con estructuras de textos, como: cuento, rima, copla, adivinanza, leyenda, perra, etc. propias de comunidades con tradición y literatura oral. Estas estructuras de textos orales siguen desarrollándose paralelamente al proceso de apropiación de la escritura. Este saber, usado adecuadamente, en uno y otro contexto sociocultural puede facilitar el proceso de apropiación de la escritura del texto.

### 3. DESARROLLO DEL TEXTO

Partiendo de que el escribir es un acto comunicativo, el niño y la niña se ven enfrentados en el desarrollo del texto escrito no sólo a resolver los problemas que se originan en un acto de comunicación hablado sino a los planteados en forma más acentuada en la escritura, en el texto, por su naturaleza misma, toda vez que “el último punto de referencia de la organización de la comunicación escrita es la unidad del texto” (FEILKE/AUGST, 1989, p. 312). El texto es entonces la unidad escrita en la cual está presentado, organizado, el saber sobre las cosas que se quiere transmitir al otro, al lector o la lectora.

En la búsqueda de solución a los problemas que el desarrollo del texto plantea al niño y a la niña, éstos van desarrollando una serie de competencias reflejadas en distintas formas de organización o estructuración del texto.

La competencia escrita se define como la capacidad creciente de solución de problemas comunicativos a través del medio escrito y se da como un proceso de reorganización, reestructuración y enriquecimiento de la competencia comunicativa verbal desarrollada mucho antes del inicio del proceso de apropiación de la escritura. (FEILKE, 1996, p. 1180).

FELKE y AUGST (1989) y FELKE (1996) proponen un proceso de desarrollo del texto escrito en cuatro niveles, el cual a su vez se corresponde con un proceso de descentralización o diferenciación de la perspectiva del sujeto sobre el acto de escribir, sobre el texto. A continuación se presenta dicho modelo a la luz del cual, en gran parte, se hace el análisis de los textos recogidos en la investigación empírica.

### 3.1 Nivel 1: Textos con desarrollo lineal-temporal

En este nivel, que va hasta aproximadamente los doce años, los/as niños/as estructuran *textos con un desarrollo lineal-temporal*. La perspectiva del niño y de la niña en la construcción del texto se corresponde con su mundo de vivencias subjetivas, con su yo. Por ello la estructura del texto está determinada por la *contigüidad lineal-temporal* de sus vivencias. Sus textos son una serie de frases u oraciones organizadas en forma lineal y aditiva.

Estos textos siguen el principio de la narración, sin llegar por ello a constituirse en narraciones estéticas o literarias, sino, más bien, en narraciones de vivencias. De ahí que el tipo de texto que más fácilmente pueden estructurar niños y niñas en este nivel es el que está regido por el *principio de coherencia de contigüidad escénica*, como es el cuento.

**Problemas planteados en este nivel.** El estructurar los textos desde su propia perspectiva y contexto situativo, es decir, desde **el quién** de la comunicación, y con un desarrollo de contigüidad lineal-temporal, impide al niño y a la niña producir textos, regidos por un principio de coherencia diferente a éste, en una forma integrada, es decir, teniendo en cuenta **el qué** de lo que se quiere comunicar y **el a quién** quieren comunicar. En otras palabras, al estar centrados en sí mismos y en su contexto situativo, les es difícil cumplir con las normas de una formulación objetiva **de qué** y de adecuación al contexto del lector y de la lectora.

Justamente estos problemas le plantean al niño y a la niña la necesidad de desarrollar una **reestructuración simbólica de su forma de expresión** como emisor, es decir, **deben desarrollar la competencia de desin-**

**tomatización**, y de **sustituir el contexto situativo por un contexto simbólico**, o sea, una **competencia de descontextualización** (FEILKE/AUGST, 1989, pp. 310-311).

El contexto de desintomatización está tomado, por los autores en mención, del modelo de comunicación de BÜHLER (1965), según el cual el signo lingüístico, el medio, tiene tres funciones semánticas en una acción comunicativa de acuerdo a su relación ya sea con “**la cosa**”, el objeto, o el qué de la comunicación, ya con **el emisor** o ya con **el destinatario**. Estas funciones son respectivamente la de símbolo, síntoma y señal. “El **símbolo** en virtud de su relación con los objetos y estado de los mismos, **síntoma** en virtud de su dependencia del emisor cuya interioridad es expresada, y **señal** en virtud de su llamado al oyente, cuyo comportamiento interno o externo, como otros signos de relación, es conducido”.<sup>6</sup> (BÜHLER, 1965, p. 28).

El niño y la niña deben cambiar a lo largo de su proceso de desarrollo del texto, según este enfoque, su perspectiva centrada en sí mismos, en sus sentimientos y punto de vista personal, por una perspectiva orientada hacia “la cosa”, el qué, el tema de la comunicación. Aquí debe darse entonces poco a poco una transformación de la función de síntoma de la expresión escrita, del signo lingüístico, en función de símbolo. Con lo cual tiene lugar una reestructuración simbólica de su forma de expresión.

**Desarrollo de la sintaxis.** En el Nivel I los textos de niños y niñas se caracterizan por un enlace entre palabras, partes de la oración y/u oraciones hecho explícitamente por conjunciones coordinantes. Además hay una dominancia de conexiones sintácticas a través de adverbios de tiempo. También la puntuación es usada para marcar estas coordinaciones. Es decir, hay un predominio de oraciones coordinadas con o sin nexo. Esta forma de construcción sintáctica va disminuyendo con la edad, alrededor de los 14 años.

---

<sup>6</sup> Remarcado con negrita por la autora.

### 3.2 Nivel 2: Textos con coherencia material-sistemática

En este nivel, que apenas se inicia alrededor de los 12 años, los niños y las niñas estructuran sus *textos* según *el principio material-sistemático*. La perspectiva de el/la escritor/a parte del mundo de “la cosa”, del objeto, tal y como ésta/e se presenta. Es decir, los niños y las niñas ya han adquirido o están en proceso de adquisición de la norma de la presentación / formulación objetiva de “la cosa”. El principio de coherencia que rige estos textos proviene entonces del contenido de la cosa. Por esta razón es típico en este nivel que la macroestructura del texto sea tomada de la estructura que se desprende del tema o problema sobre el que se escribe. “La estructura del texto es un reflejo de determinadas estructuras de la realidad, como por ejemplo el decurso de los sucesos, el orden causa/ efecto, etc.” (Van DIJK, 1996, p. 166). Ejemplos de este tipo de texto son el informe y la descripción.

La producción de este tipo de texto es posible gracias al desarrollo de las competencias de desintomatización y descontextualización. Aquí la expresión escrita, el signo lingüístico, adquiere una función de símbolo.

El **problema** que se plantea en este nivel es un problema de integración de orden cognitivo y textual. Tienen que ver con la producción de la homogeneidad textual y el grado de complejidad del tema en cuestión. A mayor complejidad de este último, mayor dificultad para **lograr la homogeneidad textual** requerida.

**Desarrollo de la sintaxis.** El escritor o la escritora hace uso diferenciado de las posibilidades de construcción verbal subordinada con distintas conjunciones. En este nivel un ocho por ciento de niños y niñas de 13 años construyen oraciones subordinadas de segundo grado (FEILKE, 1995, p. 73).

### 3.3 Nivel 3: textos con coherencia formal-sistemática

En este nivel se producen *textos con una estructura formal-sistemática*. La perspectiva del joven escritor y de la joven escritora es la del lenguaje

y del texto como medio. Los textos responden a un principio de coherencia de orden formal-sistemático.

El/la escritor/a se orienta en criterios de orden textual o esquemas formales del tipo Pro-Contra-Conclusio, por un lado/por otro lado, enlistamiento sencillo, esquemas de estructuración de desglose o desagregación (primero, segundo, tercero, etc.; 1,1.1,1.2, etc.) para lograr homogeneidad del texto y con gran independencia de macroestructuras que se derivan de la naturaleza del problema o tema que escriben. (FEILKE/AUGST, 1989, p. 320). Los textos argumentativos como el ensayo, el debate, son ejemplo de este tipo de textos.

**El problema** que se presenta en este nivel es de **orden textual**. El/la escritor/a debe producir textos según la norma de la homogeneidad textual, es decir, los textos deben presentar en forma organizada suficiente información, la cual debe ser al mismo tiempo comprensible e intersubjetivamente comunicable. **Cómo lograr esta homogeneidad textual** que integre de una forma funcional las normas de una expresión desintomatizada, una formulación objetiva del tema y a la vez adecuada al contexto de el/la lector/a, exige el desarrollo de **la competencia reflexiva**. Es gracias a ésta que el/la escritor/a puede hacer una anticipación y planificación del texto.

También VYGOTSKI hace mención de la competencia reflexiva en el desarrollo del texto. Al escribir, al estructurar el texto, el joven escritor o la joven escritora debe **ser consciente de sus operaciones mentales**, de cómo organiza sus ideas y las representa en el lenguaje escrito: cómo organiza las palabras, las oraciones, según una cierta secuencia (VYGOTSKI, 1995, p. 176).

La producción de este tipo de texto se da aproximadamente a partir de los 15-16 años de edad. Algunas investigaciones han demostrado que jóvenes entre 12 a 14 años pueden producir este tipo de texto con ayuda de métodos que les ofrecen este tipo de estructura de tal manera que ellos y ellas sólo tienen que concentrarse en el contenido.

**Desarrollo de la sintaxis.** El escritor o la escritora hace uso diferenciado de las posibilidades de construcción verbal subordinada con distintas conjunciones. Este desarrollo se da con el desarrollo del inventario de conjunciones, el cual se manifiesta apenas alrededor de los 14 años de edad.

### 3.4 Nivel 4: Textos con coherencia lineal-dialogal

En este nivel se producen **textos de orden lineal-dialogal**. La perspectiva de el/la escritor/a está en el otro, en el/la lector/a. Por ello el principio de coherencia que orienta sus textos es dialogal, es el establecer un diálogo “virtual” con el/la lector/a. La estructura del texto está explícitamente orientada a el/la lector/a. La función social del texto se encuentra, en este nivel, en primer plano. El/la escritor/a combina una estructura subjetiva con una estructura lineal, e incluso puede crear escenas, pero haciendo uso de una argumentación objetiva, apoyada en una metacomunicación explícita y un llamado directo a el/la lector/a.

**Problema planteado en este nivel.** El escritor o la escritora debe anticipar las perspectivas y posibles reacciones de el/la lector/a sobre el saber que él/ella quiere o debe comunicar y usarlas en una forma diferenciada de acuerdo a su propósito de comunicación. Para ello el/la escritor/a debe desarrollar la **competencia de contextualización**, es decir la capacidad de construir un contexto social adecuado y referido al lector o a la lectora.

La función semántica del signo lingüístico escrito debe asumir aquí la **función de señal o llamado a el/la destinatario/a**, con lo cual el escritor o la escritora no sólo gana la atención de el/la lector/a sino que lo/la conduce.

En este tipo de texto, el/la escritor/a no sólo logra tomar al lector o a la lectora “de la mano” y conducirlo/a por todo el texto, sino que es donde mejor aplica la norma de la homogeneidad textual (FEILKE/AUGST, 1980, p. 320). Ejemplo de este tipo de texto lo constituyen también algunos textos argumentativos como el ensayo y el debate. Su desarrollo se da a partir de la adolescencia.

**Desarrollo de la sintaxis.** Se construyen oraciones más extensas haciendo uso de la nominalización. (FEILKE, 1996, p. 1184). En términos de HALLIDAY, citado por OLSON, “Se nominalizan proposiciones enteras para convertirlas en sujetos y objetos de otras proposiciones de nivel superior” (OLSON, 1996, p. 340). Hay una extensión o expansión de los sintagmas nominales, el léxico tiende a ser más denso. Se presenta una disminución constante del uso de oraciones subordinadas adverbiales (condicionales, causales, de finalidad) y de las conjunciones consecutivas.

En resumen, el desarrollo sintáctico que experimentan los textos a lo largo del proceso de apropiación de la escritura se va diferenciando de tal manera que parte de la construcción de oraciones coordinadas, pasa por las subordinadas, hasta llegar a una integración. La información semántica va aumentando paulatinamente en cada oración. Como consecuencia de ello se da una extensión o engrosamiento de la orden que crece en forma continua. Finalmente hay un desarrollo de una cohesión y conexión sintáctica hacia una coherencia semántica y pragmática (FEILKE, 1996, p. 1182).

El desarrollo del texto escrito que el niño y la niña inician en su proceso de apropiación de la escritura, y que deben continuar en su adolescencia, está íntimamente relacionado con el desarrollo de la competencia escrita, que consta de las competencias parciales de desintomatización, descontextualización, contextualización y de reflexión.

### **3.5 Diferenciación del desarrollo del texto en el Nivel 1**

Con el propósito de contar con mayores elementos teóricos para abordar la investigación empírica, se diferenciarán y precisarán a continuación, basados en aportes teóricos de otros autores, algunas características del modelo de desarrollo del texto en el Nivel 1 propuesto por FEILKE y AUGST, toda vez que esta investigación se concentra en este primer nivel.

Una primera diferenciación del proceso que hacen la niña y el niño hasta llegar la **descontextualización o la construcción de un contexto simbólico** tiene que ver con la presencia de elementos simprácticos y deícticos propios del lenguaje oral en sus primeros textos escritos.



### 3.5.1 *Presencia de elementos simprácticos en los primeros textos escritos*

Para entender esta característica en los textos de los niños y las niñas en el Nivel 1 del desarrollo del texto es importante retomar una característica esencial de una acción comunicativa verbal señalada en la teoría de Karl BÜHLER, cual es el uso simpráctico del signo lingüístico a través, entre otras, del uso de deícticos.

En el mismo contexto BÜHLER hace referencia al uso simpráctico que se hace del signo lingüístico en una acción o práctica comunicativa cuando aquél es solamente relevante en ésta (BÜHLER, 1965, pp. 158-159), es decir, cuando el signo lingüístico adquiere un significado concreto en el contexto situativo donde tiene lugar la acción comunicativa pero fuera de él carece del mismo, cambia o se vuelve ambiguo. Por ejemplo, la expresión “un capuchino” cambia de sentido según tenga lugar en una cafetería o en un encuentro de clérigos.

El signo lingüístico depende del contexto situativo en el acto comunicativo hablado, es decir, el contexto situativo es esencial para entender el signo lingüístico. Pero el lenguaje escrito carece del contexto situativo; por ello, éste debe ser situativo por un contexto simbólico, en el cual el signo lingüístico deja de tener un uso simpráctico o deja de ser un elemento deíctico para convertirse en autorreferencial, en símbolo, o encontrar su referencialidad en dicho contexto simbólico.

Según la teoría de este autor, el punto de partida o punto cero de la orientación subjetiva del hablante o la hablante en una acción comunicativa lo constituye el “**origo yo-ahora-aquí**” (BÜHLER, 1965, p. 102). Parte de los referentes de la acción comunicativa verbal, donde el contexto situativo es compartido por los hablantes, son tomados del mismo a través de gestos (señalar con el dedo, por ejemplo) o de pronombres personales como “yo”, “tú”, pronombres demostrativos como “éste”, “aquél” y de adverbios de lugar y tiempo como “aquí”, “allá”, “ahora”. Estas palabras, llamadas deícticas, si bien tienen la función de señalar, no constituyen símbolos toda vez que, a diferencia de, por ejemplo, los nombres, no tienen

significado fijo. “Un concepto debe tener la característica, para que el intercambio intersubjetivo tenga lugar, de que en boca de cada uno y todos sea usado como símbolo para *el mismo* objeto, y este es sólo entonces el caso... cuando éste sea atribuido al objeto” (BÜHLER, 1965, p. 103). Este no es el caso de las palabras deícticas, pues éstas cambian de significado cuantas veces cambie el objeto-hablante. Por ejemplo, “con *aquí* se señala la posición momentánea de el/la hablante, y esta posición puede cambiar con cada cambio de el/la hablante y de acto comunicativo” (BÜHLER, 1965, p. 103). Igual sucede con los otros deícticos “yo” y “ahora” que conforman el origo de la acción comunicativa.

Esta investigación empírica debe mostrar entonces cómo y cuándo estos elementos simprácticos y palabras deícticas dejan de determinar el texto escrito del niño y de la niña para dar paso a que el signo lingüístico adquiera autorreferencialidad o encuentre su referencialidad en el mismo.

### 3.5.2 *Carácter predicativo de los primeros textos escritos*

Una segunda diferenciación del proceso de desarrollo del texto escrito, la cual también está relacionada de alguna manera con el lenguaje oral, es su carácter predicativo.

VYGOTSKI (1995) ya hace referencia a los problemas que enfrentan el niño y la niña al partir de su propia perspectiva y contexto situativo en su proceso de apropiación de la escritura, a la vez que deja ver implícitamente la necesidad de desarrollar las competencias que le permitan la resolución de los mismos, cuando plantea que el primer problema con que se encuentran el niño y la niña en su proceso de apropiación de la escritura es la “cualidad abstracta del lenguaje escrito” (1995, p. 176), la cual, a su vez, exige el desarrollo no sólo de una doble abstracción: “la abstracción del sonido del habla y la abstracción del interlocutor” (VYGOTSKI, 1995, p. 176), sino de una tercera: la abstracción de la situación real.

La abstracción de la situación real implica tomar del contexto situativo, desarrollar una **representación simbólica del mismo** (VYGOTSKI, 1995, p. 176). El habla escrita, plantea este autor, “...debe explicar la situación

perfectamente para resultar inteligible... requiere una semántica deliberada, una estructuración deliberada de la red de significado” (VYGOTSKI, 1995, p. 177).

OLSON (1998) define esta competencia de descontextualización como la capacidad del escritor o de la escritora de lograr que **el texto cree su propio contexto**, que **“cree contexto por sí mismo”** o de “autocontextualización”, lo cual a su vez es lo que “hace que los textos escritos sean de algún modo ‘autónomos’ en relación con la mayor parte del habla” (OLSON, 1991, p. 340).

Pero a su vez BROCKMEIER llama la atención de cómo en el desarrollo de esta competencia de descontextualización no se trata de una independencia del contexto situativo, del contexto hablado, sino de una transformación del contexto de referencia hablado en contexto de referencia escrita, el cual (el contexto de referencia escrita) a su vez depende del contexto social en el cual tiene lugar (1997, p. 260). Lo anterior no significa entonces que el contexto de referencia escrita sea descontextualizado “sino ante todo que él es desarrollado con otras prácticas discursivas incluyendo aquéllas de la contextualización” (BROCKMEIER, 1997, p. 261). Para lograr un contexto simbólico son tomadas las referencias del texto escrito del contexto social, extralingüístico y físico, pero ellas son sustituidas por medios lingüísticos, como la sintaxis, el léxico, y otros elementos textuales. “En este caso **el texto mismo se vuelve su contexto**; esto significa que él contiene todas las informaciones e indicaciones necesarias para su comprensión y adquiere así, en el sentido ya mencionado, textualidad” (BROCKMEIER, 1997, p. 258).

Pero el camino de la descontextualización a la contextualización no es un “camino recto” sino que sufre toda una elaboración. Aquí se pone en juego la interrelación entre pensamiento y lenguaje (hablado y escrito). VYGOTSKI plantea que esta relación sólo se puede entender a través de los conceptos de habla interna, habla externa y habla escrita, y su relación entre ellos.

Este autor sostiene que mientras que **“el habla externa es la conversión de los pensamientos en palabras, su materialización y objetivación”**

(VYGOTSKI, 1995, p. 208), es decir, que mientras el habla externa tiene un desarrollo de adentro hacia afuera, **el habla interna** tiene un proceso inverso: va desde el exterior hacia el interior.

La forma básica de la **sintaxis del habla interna** es la tendencia hacia la **predicación**, característica que comparte con el habla externa (VYGOTSKI, 1995, pp. 215-216). Tanto en el habla interna como en el habla externa se sobreentiende **de qué se está hablando**. En el primer caso **el sujeto, de lo que se está pensando, es ya conocido por quien piensa**. En el segundo **los hablantes saben de qué están hablando, comparten el sujeto del que se está hablando**.

La ley del **habla interna** es **omitir los sujetos**, “en el habla interna... una palabra individual está tan saturada de sentido, que... se convierte en un concentrado de sentido”, (VYGOTSKI, 1995, p. 223), mientras que la del **habla escrita** es **explicitar tanto los sujetos como los predicados**. Esta tendencia del habla interna es contraria a la del habla escrita. La abreviación y la predicción no se encuentran en esta última. Pero el habla escrita presupone la primera y tiene por **función explicitar el habla interna** (VYGOTSKI, 1995, pp. 176-177).

De ahí que DEHN (1999) haga énfasis en que “si lo importante para el escribir como actividad cultural es articular, dar forma al lenguaje interno, experimentar con la autorreferencialidad de los signos (de la escritura, AG), se acentúa mayormente la contextualización que la descontextualización” (DEHN, 1999, p. 76). En este planteamiento DEHN va un paso adelante hacia una comprensión y denominación más precisa de la competencia de descontextualización que plantean FEILKE y AUGST, en tanto no es justamente la descontextualización del contexto situativo lo más relevante en este proceso sino la representación simbólica del mismo, la producción de un contexto con el signo lingüístico, con la escritura, de tal manera que sea por sí solo autorreferencia. En este mismo sentido OLSON y BROCKMEIER, citados anteriormente, hacen énfasis en esta característica del texto, e implícitamente a la competencia requerida para producirla, al señalar respectivamente que “el texto crea su propio contexto” y “el texto mismo se vuelve su contexto”. Aquí es importante diferenciar la

contextualización que plantean DENH, OLSON y BROCKMEIER, de la de FEILKE/AUGST, que se refiere más a crear el **contexto del a quién de la comunicación, del lector**, de la de los autores que hace referencia al **contexto de qué de la comunicación**.

En razón de esta última precisión, la investigadora se refiere en adelante a la competencia de **contextualización de qué** en cambio de la competencia de “descontextualización” de FEILKE y AUGST.

Pero antes de que el niño y la niña lleguen “a experimentar con la autorreferencialidad de los signos” ese **carácter predicativo** tanto del “habla oral” como del “habla interna” **caracterizarán** también los **primeros textos de los niños** en su Nivel 1 por un período de tiempo relativamente largo hasta llegar (el “habla escrita”) a cumplir con su función de explicitar el “habla interna”. Por ello se plantea esta característica de la escritura de los niños y las niñas como una diferenciación esencial del desarrollo de su texto.

## PARTE II: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

### 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

#### 4.1 Análisis longitudinal basado en estudios de caso

Se parte del seguimiento y análisis del desarrollo del texto de dos niñas de primero y cuarto grado y de dos niños de segundo y tercer grado durante aproximadamente dos años (agosto de 1999 hasta abril del 2001), de tal manera que al final del mismo se cubriesen los seis grados. Las edades de los niños y las niñas van entre los 7 y los 10.9 años/meses al inicio del seguimiento. Al concluir el mismo están entre los 7.6 y los 12.2 años/meses. Para dicho análisis se recogieron los textos de estos niños y niñas procurando que los lapsos de tiempo entre la producción de uno y otro no fuesen menores de quince (15) días y mayores de seis (6) meses. Es decir, el análisis del desarrollo del texto se hizo a través de un análisis longitudinal basado en estudios de caso.

En la siguiente tabla se presenta en forma resumida a los niños y las niñas que participaron en los estudios de caso y el tiempo y grados de seguimiento:

Tabla **Observación del desarrollo del texto en niños y niñas de primer a sexto grado durante el 20 de agosto de 1999 al 18 de abril del 2001**

Niñas y niños	Marina		Valentín		Oscar		Apolinaria	
	Edad Años/m	Grados	Edad Años/m	Grados	Edad Años/m	Grados	Edad Años/m	Grados
Inicio del seguimiento	7.0	1ro.	7.7	2do.	9.1	3ro.	10.9	4to.
Cierre del seguimiento	7.6	2do.	9.3	4to.	10.9	5to.	12.2	6to.
Total tiempo y grados de seguimiento	6 m.	2.0	1.8	3.0	1.8	3.0	1.5	3.0

En esta ponencia sólo se presenta dos estudios de caso: El caso de Valentín, que va desde segundo hasta cuarto grado, y el de Oscar, que comprende desde tercero hasta quinto grado, cubriéndose así desde segundo hasta quinto grado.

## 4.2 Contexto de la producción y reestructuración de los textos

El seguimiento del desarrollo del texto de estos niños y niñas se hizo dentro del contexto de la clase de Español. Es decir, los textos fueron producidos y reestructurados por ellos en la clase de Español. Para el análisis de los mismos se contó también con protocolos de grabaciones de las clases, de las sesiones individuales de reestructuración del texto y de entrevistas a los niños y a las niñas. Las dos últimas fueron orientadas y realizadas respectivamente por la investigadora.

En general se presentan dos tipos de textos en esta investigación: “cuento” y “carta”. El criterio bajo el cual se seleccionaron estos dos tipos de textos fue la familiaridad de los niños y las niñas con los mismos, dada la existencia de éstos en su cultura ya sea como texto oral, en el caso del cuento, o como texto escrito en el caso de la carta.<sup>7</sup> Mientras que el pri-

<sup>7</sup> En los cuadernos de apuntes sobre eventos de la comunidad, asuntos familiares y/o personales de algunos hombres y mujeres de la comunidad de estos niños y niñas, suele

mero favorece el desarrollo de la dimensión estética, del imaginario de los niños y las niñas, el segundo pone de manifiesto la función comunicativa de la escritura.

El tipo de texto “carta” incluye una variante, cual es “carta de lector”. Tiene la particularidad de tener como contexto otro texto, por tanto exige un mayor nivel de elaboración.

El procedimiento general que sigue el maestro o la maestra, en el caso del cuento, es invitar a los niños y a las niñas a explorarlo y leerlo. Primero él o ella les lee el cuento y luego ellos lo leen individualmente. Finalmente les invita a que lo escriban. Para ello algunas veces les presenta una fotocopia del cuento con el título y las ilustraciones, es decir omitiendo el texto, como en los casos de “La concha del sapo”. “La brujiata atarantada” es más un texto tipo “comic”. En los demás casos sencillamente les da una hoja de papel en blanco. La consigna general que acompaña la producción de este texto es que cada uno y cada una escriba el cuento como quiera y que una vez él/ella empiece a escribirlo se convierte en dueño/a y autor/a del mismo.

En el caso de la “carta” o “carta de lector/a” se plantea siempre a los niños y a las niñas una situación que los motive a escribir una carta. Es decir, ellos y ellas deben encontrar un propósito para escribir a alguien. Las situaciones más motivantes resultaron ser: escribir a un escritor hondureño de literatura para niños y niñas, coautor de uno de los libros más leídos en esta escuela: “Niñas y Niños del Maíz”; escribir para participar en un concurso de “El mejor lector” y escribir a una periodista alemana sobre un artículo que ella escribió y publicó en una revista de su país cuyo eje central fue su escuela y, por tanto, ellos mismos.

A medida que se presente cada estudio de caso se presentará el contexto de producción de cada texto en forma específica y los grados que participaron en el mismo. Por ello se obviará dicha presentación en el siguiente estudio de caso, a no ser que se trate de un nuevo texto.

---

encontrarse cartas de venta de cosechas, cartas personales o cartas de saludos a familiares y amigos para ser enviados por la radio.

A continuación se presenta el análisis de los textos de cada niño y cada niña, acompañado por el texto en su versión original (o estructurada) y en la versión reestructurada por el mismo autor, ya sea con la colaboración de sus compañeros y compañeras de grado bajo la orientación de el/la maestro/a o en sesión individual con la orientación de la investigadora. En todos los casos el texto en su versión original o estructurada aparece acompañado del texto normatizado por la investigadora, que aparece impreso. El propósito de este último es facilitar a los lectores y las lectoras la comprensión del texto, que a primera vista se dificulta por la forma externa que presenta. Dicha normatización del texto consiste básicamente en la corrección de ortografía. En algunos casos, con el mismo propósito, se agrega texto, presentado en paréntesis redondo.

### 4.3 Características de la escuela

La escuela es unidocente, tiene seis grados<sup>8</sup> y, desde el año en que se fundó, en 1992, una matrícula promedio de cuarenta niños y niñas. Desde entonces hasta 1999 contó con la misma maestra. En febrero del 2000 hay cambio de ésta por un maestro, quien está hasta hoy. La escuela está ubicada en la zona campesina con tradición indígena lenca de Honduras, rica en tradición y literatura oral, pero donde a su vez, desde hace algunas décadas, se desarrollan algunas prácticas de lectura y escritura para responder a necesidades de la vida cotidiana. Es importante aclarar, aunque no es el tema de esta ponencia, que en esta escuela se desarrolla una experiencia piloto de adecuación curricular de la asignatura de Español desde 1994.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> En el año en que se fundó, 1992, se inició con primero y segundo grado; en 1994, cuando se convierte en centro piloto del proyecto FLEBI, tenía hasta tercer grado; y finalmente se completan los seis grados en 1997.

<sup>9</sup> Dicha experiencia piloto, denominada "Proceso de Adecuación Curricular de Español (PACE)", está orientada por el proyecto "Fomento de la Educación Básica en Lempira e Intibuca" (FLEBI). La investigadora fue responsable de dicho proceso, por parte de la GTZ, hasta diciembre del 2000.



## 4.4 Estudio de caso 1: Desarrollo del texto de José Valentín Manuelez.

### 4.4.1 El topo

Estructurado: 20.08.99, 2do. grado, 7.7 años/meses.<sup>10</sup> Reestructurado en sesión individual: 17.04.01, 4to. grado, 9.3 años/meses.

<p><i>El Topo se subió en la espalda de Camilo i subió en la escalera i para que no se lo coma el topo i se taparon los ojos los animales i la vaca colita quiso correr i regó la harina. i la mula dijo iiii se escondió en la puerta para que no la coma el topo</i></p> <p>Jose Valetín Manuelez 8 segundo bienes 20 de Agosto de 1999</p>	<p>El topo</p> <p>El topo subió en la espalda de camilo y subió en la escalera para que no se lo <sup>comiera</sup> el ratón. y se taparon los ojos los animales. y la vaca colita quiso correr y regó la harina y la mula dijo iiii y se escondió alado de la Puerta para que no la comiera el topo.</p> <p>Jose Valentín Manuelez 8 años Segundo grado Viernes 20 de agosto de 1999</p>
<p>El Topo se subió en la espalda de Camilo i subió en la escalera i para que no se lo coma el topo i se taparon los ojos los animales i la vaca colita quiso correr y regó la harina. i la mula dijo iiii i se escondió en la puerta para que no la coma el topo</p> <p>José Valentín Manuelez, 8 segundo viernes 20 de agosto de 1999</p>	<p>El topo</p> <p>El topo subió en la espalda de Camilo y subió en la escalera para que no se lo comiera el ratón. y se taparon los ojos los animales. Y la vaca colita quiso correr y regó la harina y la mula dijo iiii y se escondió al lado de la puerta para que no la comiera el topo.</p> <p>José Valentín Manuelez 8 años Segundo grado Viernes 20 de agosto de 1999</p>

**Contexto de producción del texto.** El/la maestro/a invita a los niños y niñas a explorar la portada del cuento “¡Ahí viene el malvado topo!”, la comentan, luego él o ella les lee el cuento. Los niños y niñas van mirando las ilustraciones a medida que lo escuchan. Una vez terminada la lectura del mismo, lo comentan y finalmente el/la maestro/a los invita a que lo escriban como quieran.

**Análisis del texto.** A primera vista parece incomprendible el texto de Valentín no sólo por la forma externa de éste sino por la ausencia inicial del sujeto de quien se habla (en las dos primeras oraciones). Si bien la finalidad

<sup>10</sup> Izquierda y derecha: fecha, grado y edad en que el niño respectivamente escribió (estructuró) y reestructuró el texto.

de la acción de ese sujeto desconocido se enuncia en la segunda oración “*para que no se lo coma el topo*”, Valentín deja en suspenso a el/la lector/a hasta la tercera oración: el/los sujeto/s es/son el/los animal/es. Es en la quinta y última oración donde este autor deja ver abiertamente a el/la lector/a tanto el quién como el qué de su cuento: Los animales gritan, se esconden, huyen para que no se los coma el topo.

Si bien el texto de Valentín presenta oraciones subordinadas (la segunda y la quinta),<sup>11</sup> predomina en el mismo una estructura lineal-aditiva: una serie de oraciones articuladas por la conjunción “y”. De hecho todas las oraciones, a excepción de la segunda subordinada, están articuladas por la conjunción “y”. Esta estructura a su vez se corresponde más con el lenguaje hablado: repetición reiterada del nexos “y”, lo cual le da un carácter acumulativo a la estructura del texto (ONG, 1994, p. 44) y ausencia de sujeto al inicio del texto. Valentín parte posiblemente de que éste es conocido por todos, pues todos escucharon y comentaron el cuento.

En este momento de su desarrollo del texto Valentín no dispone del inventario mínimo de las conjunciones, a la vez que no ha interiorizado que el lenguaje escrito exige explicitar el sujeto, pues la escritura no cuenta con los recursos del lenguaje hablado: entre otros, el contexto situativo. Valentín no logra descontextualizar su texto y por ello no ve la necesidad de crear una contextualización que ofrezca a el/la lector/a la información suficiente que le permita entender desde el inicio de qué se trata. Incluso un año y ocho meses después, cuando él reestructura su cuento, esta ausencia del sujeto al inicio del texto lo lleva a una ruptura de la macroestructura de su cuento que no logra superar: Valentín toma como sujeto de la primera y segunda oración, el título del cuento <El topo> (léase renglones 10 a 13 del protocolo), lo cual genera la ruptura, “El topo se subió en la espalda de Camilo. Subió en la escalera para que no se lo coma el topo” (renglón 49).

---

<sup>11</sup> Se cuenta las oraciones coordinadas como una sola a la vez que las oraciones que tienen una subordinada.

Parte del protocolo de la sesión de reestructuración del texto "El topo", realizada el 17.04.01.

...

AG: Bueno. Y entonces ¿cuál sería la primera idea del cuento?

VM: Se subió.

AG: No, toda la idea. ¿Cuál es la primera idea que escribió ahí? ¿Hasta dónde va esa primera idea?

VM: El topo.

AG: Pero me dijo que ese es el nombre del cuento. ¿Entonces otra vez escribiría <el topo se subió><sup>12</sup> ?

VM: Sí.

AG: Entonces póngale acá arriba el nombre del cuento para que se diferencie.

VM: (Escribe arriba y centrado <El topo>).<sup>13</sup>

AG: Entonces ahora sí: ¿Hasta dónde va la primera idea? ¿Dónde empieza la primera idea?

VM: El topo.

AG: El topo. ¿Y hasta dónde va? Lea y me dice hasta dónde va.

VM: "El topo se subió en la espalda de Camilo y subió en las escaleras".<sup>14</sup>

AG: Bueno, ¿hasta dónde iría entonces la primera idea?

VM: Espalda de Camilo.

AG: Eso. Entonces ahí pondría...

VM: Un punto.

AG: Punto. Muy bien. ¿Ahora qué idea seguiría?

VM: "Y subió en la escalera".

AG: ¿Y después? Léala bien.

VM: "y para que no se lo comiera el topo".

AG: ¿Hasta ahí iría la segunda idea?

VM: Sí.

AG: Bueno. Pero como termina una idea ¿qué se escribe, una coma o un punto?

VM: Un punto.

AG: Punto, punto. Entonces vuélvala a leer, la segunda idea, ¿dónde empieza? La segunda idea...

VM: "Subió en la escalera para que no se lo comiera el topo".

AG: Bueno. Pero aquí, aquí, ¿esto qué es?

VM: [Y]. "Y para que no se lo comiera el topo".

AG: ¿Y será que queda bien esa <y> ahí?

VM: No.

AG: Vuélvala a leer. "Subió...".

VM: "Subió en la escalera y para que no se lo coma el topo".

AG: ¿Entonces qué?

VM: Hay que borrarle la <y>.

AG: Esa <y> hay que borrarla. Bueno. Ahora encuentre otra idea. ¿Qué idea seguiría?

VM: "Se taparon los ojos y la mula dijo".

---

<sup>12</sup> < > : Texto escrito.

<sup>13</sup> ( ) : Texto agregado por la investigadora para facilitar la lectura.

<sup>14</sup> " " : Texto leído.

AG: ¿Y quiénes se taparon los ojos? (omite un renglón).

VM: El topo y Camilo.

AG: ¿Sería que el topo era el que se tapaba los ojos?

VM: Camilo.

AG: ¿Se acuerda del cuento?

VM: Sí.

AG: A ver. Acuérdesse bien, Valentín.

VM: ... <sup>15</sup>

AG: Vuelva a empezar.

VM: "El topo se subió en la espalda de Camilo. Subió en la escalera para que no se lo coma el topo. Se taparon los ojos...".

AG: ¿Ve? "Para que no se lo coma el topo". Ahí hay algo como raro, Valentín, ¿qué será? Porque dice... Bueno, el cuento se llama "El topo" pero entonces dice "El topo se subió en la espalda de Camilo. Subió en la escalera para que no se lo coma el topo". ¿Sería el topo el que subía en la espalda de Camilo...?

VM: ...

AG: ... Porque ahí está como raro. ¿Qué pasará ahí?

VM: ...

AG: Bueno. Vamos mejor a hacer una cosa. Vamos a leer rápidamente el cuento. Tal vez ahí... ¿Será que sí es el mismo personaje, el topo, el que a la vez se sube en la espalda de Camilo?

Valentín trata de resolver dicha contradicción después de leer el cuento nuevamente: "El topo subió en la espalda de Camilo y subió en la escalera para que no se lo comiera el ratón". (Léase texto reestructurado). Mientras que en la primera versión de su cuento, todos los animales, incluso el ratón, que a su vez es el sujeto que él omitió, huyen del topo, en la versión reestructurada éste huye del ratón. La contradicción ha sido resuelta aparentemente sólo donde faltaba el sujeto, mas no para el cuento en su totalidad.


---

<sup>15</sup> ... Indica silencios en los que el niño está pensativo o leyendo.

## 4.4.2 El gigante

Estructurado: 14.03.00, 3er. grado, 8.2 años/meses

Había una vez una casa muy enorme y el  
sol enorme y cuando el  
ponía brillaba El gigante se  
cuando muy alegre El gigante  
El gigante vivía en las  
flores cuando el gigante se  
fue para siempre  
El gigante



Jose Valentin Manulez

Había una vez una casa muy enorme y cuando el sol brillaba El gigante se ponía muy alegre El gigante cuando El gigante vivía en las flores cuando El gigante se fue para siempre  
El gigante  
José Valentín Manulez

**Contexto de producción del texto.** Después que los niños y las niñas han leído solos o en parejas un cuento, la maestra<sup>16</sup> les pide que elijan uno de éstos para leerlo en voz alta a los demás compañeros y compañeras. Eligen “El gigante”,<sup>17</sup> luego de que un niño lo lee, lo comentan. Seguidamente la maestra los invita a que lo escriban y lo ilustren.

**Análisis del texto.** En este texto, escrito cinco meses después, contrariamente al anterior, hay una explicitación del sujeto, incluso excesiva. ¿Sig-

<sup>16</sup> La clase en que se produce este texto fue desarrollada por la investigadora, pues el maestro de la escuela hacía apenas un mes que había sustituido a la maestra anterior.

<sup>17</sup> Este cuento presenta como parte del texto algunos dibujos, en lugar de palabras, que los niños y niñas deben “leer”.

nifica esta repetición del sujeto en este texto, que Valentín ha descubierto esta característica del lenguaje escrito?: Necesidad de explicitar no sólo el predicado sino también, y muy importante, el sujeto. ¿Lo lleva a recargar el texto con la repetición del sujeto un cuidado esmerado en que no falte? ¿O es el significado de “El gigante”, la fascinación que le despierta el personaje, lo que lo lleva a hacerlo “omnipresente” en el texto?

Llama la atención la presencia de oraciones subordinadas nuevamente. La oración principal de la primera subordinada está delimitada por la repetición del sujeto “y cuando el sol brillaba El gigante se ponía muy alegre El gigante”. FERREIRO plantea que “las reiteraciones léxicas cumplen una función de encuadre que podría ser asumida por la puntuación” (1996, p. 177). ¿Se trata de este caso en el texto de Valentín? En el segundo caso pareciera que Valentín no se decidió o dejó a opción del lector o de la lectora a cuál de las dos oraciones asignarle la función de proposición subordinada: “cuando El gigante vivía en las flores [cuando]<sup>18</sup> El gigante se fue para siempre” o “[cuando] El gigante vivía en las flores cuando El gigante se fue para siempre”. Podría interpretarse esta “reiteración léxica” específica, además de demarcación entre unidades de texto, entre oraciones: “cuando El gigante vivía en las flores”, “cuando El gigante se fue para siempre”, también como manifestación del proceso de apropiación de las conjunciones y su función coordinante o, como en este caso, subordinante.


---

<sup>18</sup> Léase cada caso omitiendo lo escrito en paréntesis cuadrado.

### 4.4.3 La gansa tonta

Estructurado: 01.06.00, 3er. grado, 8.5 años/meses

max x Gladys cuando la Gansa y el zorro la vio con sus grandes orejas x con sus ojos brillantes cuando la Gansa llevo a sus patitos a nadar en el agua y el zorro no se podia moverse lo Gansa llevo con sus patitos venian de nadar del agua y se fueron Terminó el cuento con el zorro x la Gansa tonta.



Jose Valentin Manuelez 8 años tercer grado. 01.06.00 (6)

**La gansa tonta**  
Max y Gladys cuando la Gansa<sup>19</sup> y el zorro la vio con sus grandes orejas y con sus ojos brillantes cuando la Gansa llevo a sus patitos<sup>20</sup> a nadar en el agua y el zorro no se podía moverse la Gansa llegó con sus patitos venían de nadar del agua y se fueron Terminó el cuento con el zorro y la Gansa tonta.  
José Valentin Manuelez 8 años tercer grado

**Contexto de producción del texto.** El maestro o la maestra orienta a los niños y niñas a que exploren y comenten el cuento, luego se los lee y finalmente los invita a que lo escriban y lo ilustren.

<sup>19</sup> Se deja Gansa con mayúscula porque parece ser que el niño lo resalta como su nombre.

<sup>20</sup> En la exploración de las láminas del cuento, el maestro nombra a los hijos de la gansa como "patitos".

**Análisis del texto.** Si bien el título y el cierre del cuento mencionan a la protagonista del cuento, Valentín la menciona en todo el texto sólo indirectamente. Esa gansa que va y viene con sus “patitos” frente al zorro sin que le pase algo malo, el cual “*la vio con sus grandes orejas y con sus ojos brillantes*”, sin atreverse a hacerle algo, es la que hace referencia a otra gansa, a la protagonista, que al contrario de ella, es tonta.

¿Se trata aquí nuevamente de la omisión del sujeto del texto? ¿Vuelve Valentín a partir de la idea de que todos saben quién es la gansa tonta y que, por tanto, no hay necesidad de mencionarla y menos decir por qué ese adjetivo de “tonta”, o se está perfilando un estilo de escribir de Valentín donde le deja buena parte de la tarea de contextualización a el/la lector/a?

En este texto, después de dos intentos de iniciarlo –“*Max y Gladys...*”, “*cuando...*”– vuelve a aparecer una oración subordinada, que es a la vez la primera: “*y el zorro la vio con sus grandes orejas y con sus ojos brillantes cuando la Gansa llevó a sus patitos a nadar en el agua*”. Luego, y hasta el final, siguen una serie de oraciones coordinadas con el nexos “y” o sin nexos.

La presencia de **punto al final del texto**, **LA FÓRMULA DE CIERRE** “*Terminó el cuento con el zorro y la gansa tonta*” y **el título del cuento** “*La gansa tonta*”, los cuales **a su vez se inician con mayúscula**, podrían considerarse, en este joven escritor, como el inicio de su proceso de organización del texto con ayuda de la puntuación, siempre y cuando se conviertan en una constante de todos o de la mayoría de sus textos. FERREIRO los señala, entre otros, como algunas formas de marcar los límites extremos del texto, ya que, plantea esta autora, el proceso de “la puntuación avanza desde las fronteras externas del texto hacia la delimitación de espacios textuales internos” (FERREIRO, 1996, p. 156).



#### 4.4.4 Carta (a una visitante)

Estructurada: 01.06.00, 3er. grado, 8,5 años/meses.

<p>comunidad de san Lorenzo San Francisco de Opalaca de parte de Jose Valentin Manuelez un saludo a usted Licenciada Aura Gonzalez que trabaja en el FEBLI muchas felicidades a usted <del>Licenciada</del> Licenciada que vino aqui en la escuela rural mixta España y un saludo para los del FEBLI yo les saludo a ustedes que son del FEBLI nos gusta que nos vengan a visitar no gusta mucho y así les da saludos a los del FEBLI y hasta cuando va a venir usted Licenciada</p>
<p>comunidad de San Lorenzo San Francisco de Opalaca de parte de José Valentín Manuelez un saludo a usted Licenciada Aura González que trabaja en el FEBLI muchas felicidades a usted Licenciada que vino aquí en la Escuela Rural Mixta España y un saludo para los del FEBLI yo les saludo a ustedes que son del FEBLI nos gusta que nos vengan a visitar no gusta mucho y ahí les da saludos a los del FEBLI y hasta cuándo va a venir usted Licenciada</p>

**Contexto de producción del texto.** El maestro invita a los niños y niñas a escribir una carta de agradecimiento a la visitante, como hacen cada vez que alguien de fuera de la comunidad los visita.


**Análisis del texto.** Éste presenta los elementos básicos de la carta, de la comunicación escrita: nombre del destinatario, del emisor y mensaje. Además contiene la fórmula de saludo y el lugar. A pesar de las reiteradas repeticiones, propias del lenguaje oral (ONG, 1994, p. 46), con lo cual Valentín posiblemente quiere asegurar que llegue el mensaje, y de la ausencia de formato de carta, por ejemplo, superposición del nombre del emisor al de la destinataria, este tipo de texto cumple su función de saludo y de manifestación de agrado a la destinataria porque los vaya a visitar. Finalmente él deja ver, con la pregunta de cierre de su carta, que conoce muy bien la función comunicativa de este tipo de texto: se cierra el ciclo de la comunicación cuando se tiene una reacción, una respuesta del destinatario: “¿y hasta cuándo va a venir...?”.



Llama la atención el uso del adverbio de lugar **aquí** seguido por el nombre del mismo “Escuela Rural Mixta España”. Esto podría interpretarse como otro indicador de cómo Valentín da pasos en la construcción de contexto para el/la lector/a, aún tratándose de este tipo de texto, donde el contexto situativo es compartido por el emisor y la destinataria.

La presencia de oraciones subordinadas sigue siendo una constante en el texto de este niño: “un saludo a usted... que trabaja en FEBLI”, “muchas felicidades a usted... que vino aquí a la Escuela...” y “yo los saludo a ustedes que son del FEBLI”.

#### 4.4.5 La concha del sapo

Estructurado: 16.11.00, 3er. grado, 8.10 años/meses

	
<p>una mañana tan Feliz salió un sapo a cantar</p> <p>una mañana tan feliz salió un sapo a cantar</p>	<p>y el sapo salía a cantar cuando No llovía todas las mañanas</p> <p>y el sapo salía a cantar cuando llovía todas las mañanas</p>

	
<p>el sapo le dijo al cangrejo que ases tás escondido allí</p> <p>el sapo le dijo al cangrejo qué hacés<sup>21</sup> tan escondido allí</p>	<p>mejor vamos a caminar yo me quiero mojar me</p> <p>mejor vamos a caminar yo no quiero mojarme</p>

<sup>21</sup> El tratamiento de confianza se establece en casi todo el país de Honduras a través del “voseo”.



Si me prestas  
la concha si vamos  
a caminar

si me prestas la concha si vamos - a caminar



y el sapo le dijo  
subite y metete  
debajo de la concha  
yo lo cubria y le dejo  
el cangrejo no nos agarra  
los dos

y el sapo le dijo subite y metete debajo de la concha y no lo cubrió y le dijo el cangrejo no nos agarra a los dos



prestame la concha solo  
para un poquito

prestame la concha solo para un poquito



y el sapo se lo presto  
pero te apuras le dijo  
y el cangrejo lo advirtio

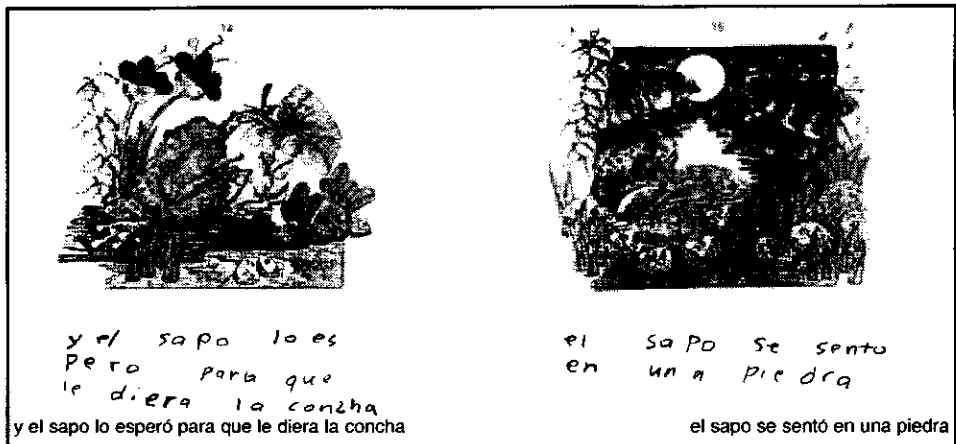
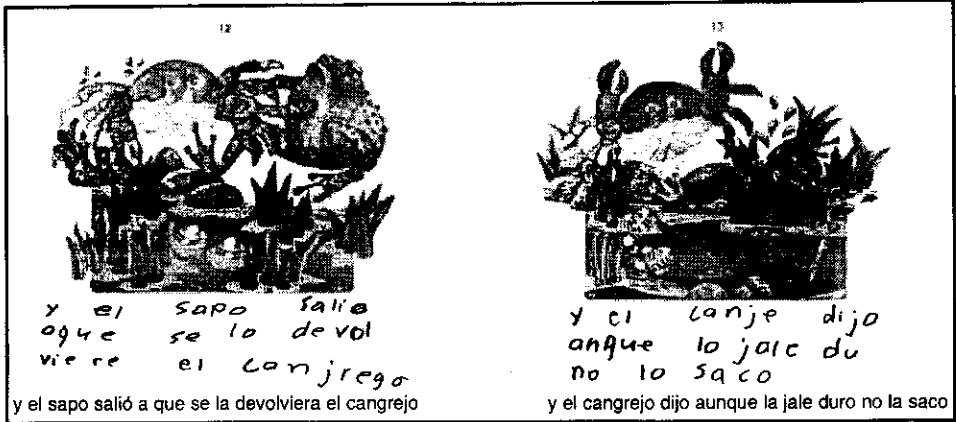
y el sapo se la prestó pero te apuras le dijo y el cangrejo lo advirtió



y el cangrejo andaba  
y el sapo y se deslizo  
y el sapo y fue  
en el agua

Y el cangrejo andaba y el sapo y se deslizó y el sapo y fue en el agua





**Contexto de producción del texto.** El maestro lee el cuento a los niños y niñas de primero a sexto grado, quienes, a medida que lo van escuchando, van viendo las ilustraciones del cuento. Luego les entrega un ejemplar del mismo para que, en parejas, lo lean.<sup>22</sup> Al final de la lectura lo comentan: ¿De qué trataba el cuento? ¿Qué fue lo que más les gustó de éste? Finalmente el maestro los invita a que lo escriban, para lo cual les entrega una copia del cuento donde aparecen el título y las ilustraciones.

<sup>22</sup> Los niños y las niñas de quinto y sexto forman parejas con los de primer y segundo grado. La lectura del cuento la hacen los de los grados superiores.

**Análisis del Texto:** El cuento tiene un desarrollo lineal-temporal. Además hay presencia de la fórmula de inicio "*una mañana tan feliz salió un sapo a cantar*", del narrador y de diálogo directo entre el sapo y el cangrejo.




El cuento mantiene, además de su sentido estético, su coherencia, aunque hay un momento en que se rompe. De ahí el "titubeo" manifiesto en los intentos de iniciar la idea varias veces: "*y el cangrejo andaba y el sapo y se deslizó y el sapo y fue en el agua*". Seguramente esta ruptura es ocasionada cuando Valentín olvida, por un momento, la secuencia de cómo ocurrieron los hechos. Pero retoma la coherencia, posiblemente con ayuda de las láminas, y le da al cuento incluso una "fórmula de cierre" que deja en suspenso a el/la lector/a: "*y el sapo lo esperó para que le diera la concha*", "*el sapo se sentó en una piedra*"; ¿volvió alguna vez el cangrejo a devolverle la concha al sapo?

Si bien la estructura sintáctica dominante es la oración coordinada con el nexos "y", o sin nexos, se mantiene la presencia de oraciones subordinadas "*y el sapo salía a cantar cuando llovía todas las mañanas*", "*si me prestas la concha sí vamos a caminar*", "*y el sapo salió a que se la devolviera el cangrejo*", "*aunque lo jale duro no lo saco*" y "*y el sapo lo esperó para que le diera la concha*".

También hay presencia en este texto de una nueva conjunción coordinante, que es la adversativa "pero": "*pero te apuras le dijo*".

#### 4.4.6 Carta de lector (carta a una periodista)

Estructurada: 22.02.01, 4to. grado, 9,1 años/mes. Reestructurada: en sesión individual: 17.04.01, 9,3 años/meses.

<p>comunidad de san lorenzo san francisco de opalaca 22 de Febrero del 2001 estoy asiendo un saludo para lo licenciado sabine tonscheidt por que nos mando los escritos y queremos que nos mande mas escritos mas queremos que nos mande libros que este pasando una feliz tarde alado de su familia.</p>  <p>Jose  Valentin 4º</p>	<p>Comunidad de San Lorenzo y San Francisco de Opalaca 22 de Febrero del 2001. Estoy haciendo un saludo para la licenciada Sabine Tonscheidt porque nos mandó los escritos. Y queremos que nos mande más escritos. Queremos que nos mande libros que esté pasando una feliz tarde al lado de su familia.</p>  <p>José Valentín Huacho, 9,3 años</p>
<p>comunidad de San Lorenzo San Francisco de Opalaca 22 de febrero del 2001 estoy haciendo un saludo para la licenciada Sabine Tonscheidt porque nos mandó los escritos y queremos que nos mande más y más queremos que nos mande libros que esté pasando una feliz tarde al lado de su familia</p> <p><b>José Valentín 4º</b></p>	<p>Comunidad de San Lorenzo, San Francisco de Opalaca, 22 de febrero del 2001 Estoy haciendo un saludo para la Licenciada Sabine Tonscheidt porque nos mandó los escritos. Y queremos que nos mande más escritos. Queremos que nos mande libros. que esté pasando una feliz tarde al lado de su familia.</p>

**Contexto de producción del texto.** La maestra<sup>23</sup> presenta a los niños y niñas de cuarto a sexto grado una revista alemana<sup>24</sup> donde aparece un artículo cuyo eje articulador es su escuela. Éste fue escrito por una periodista alemana que los visitó en noviembre de 1999 para conocer su experiencia con la biblioteca escolar, con la lectura y la escritura. La maestra

<sup>23</sup> Esta jornada fue desarrollada por la investigadora.

<sup>24</sup> Revista Akzente, GTZ-Alemania. No. 4 del 2000.

les presenta también la traducción del artículo en español. Comentan la visita de la periodista, lo que hicieron ese día. Ubican en el mapamundi el lugar donde se publica la revista y donde viven ellos. Comentan lo que es una revista y un artículo periodístico. Comparan el artículo en sus dos versiones, intentan leer la versión en alemán, pero sólo pueden “constatar” que el artículo trata sobre ellos por las fotos y algunas palabras que aparecen en español, como el nombre de la escuela, de la comunidad, etc. Seguidamente la maestra les lee el artículo. Luego invita a los niños y a las niñas a que lo lean y lo vayan comentando entre todos, bajo la consigna de encontrar y leer todo aquello que se refiera a ellos, a los niños y las niñas de la Escuela, a su comunidad.<sup>25</sup> ¿Qué significa tal o cual cosa que escribió la periodista? ¿Por qué ella escribiría eso? Luego comentan si les gustó el artículo, si están de acuerdo o no con lo que ella escribió, qué otras cosas les hubiera gustado que ella hubiese escrito sobre ellos, la escuela y/o la comunidad.

Una vez que comentan el artículo la maestra les pregunta si quisieran contarle a la periodista que ellos lo leyeron y lo que piensan de éste. Manifiestan que sí. Discuten cómo podrían hacérselo saber y llegan a la conclusión que a través de una carta. La maestra les indica que escriban una carta a la periodista sobre el artículo que ella escribió acerca de ellos, de su escuela, y le digan lo que piensan de éste: qué fue lo que más les gustó, con qué cosas de las que ella escribió están de acuerdo y con cuáles no y qué otras cosas les hubiera gustado que ella hubiese escrito sobre ellos, la escuela o la comunidad. Finalmente cada uno procede a escribir la carta.

El mensaje de Valentín a la periodista es claro: Agradecerle por el escrito que les mandó. Esta carta como muchas, es comprensible tanto para el remitente como para la destinataria, pues los dos saben de qué se trata, hay un “cuasi contexto” situativo para los “hablantes” pero no para un/a lector/a que no está involucrado/a en este acto comunicativo. ¿A qué escritos se refiere Valentín? ¿Qué es lo que “*queremos que nos mande más*”

---

<sup>25</sup> Este tipo de consigna se da porque el artículo contiene partes difíciles de comprender por estos niños y niñas, pues éste no fue escrito para ellos, pero dado que el tema del mismo se articula alrededor de la experiencia de su escuela, se consideró legítimo dárselo a conocer en el contexto del tema de la clase de Español: “carta de lector”.

y más"? ¿Por qué quiere que le mande más libros? Valentín está plenamente convencido de que su carta está completa. Incluso dos meses después, cuando él reestructura su carta, es decir, cuando la mejora para que sea más fácil de comprender por la destinataria, le agrega los signos de puntuación y tan sólo una especificación sobre qué es lo que quiere que ella les mande más y más.

Parte del protocolo de la sesión de reestructuración del texto "carta de lector".

VM: "Y queremos que nos mande más y más... queremos que nos mande libros".

AG: A ver, ¿ahí le cambiaría algo, Valentín, o lo dejaría así?

VM: Un punto en <más>.

AG: "Queremos que nos mande más y más. ... Queremos que nos mande libros". ¿"Que nos mande más y más" qué? ¿Será que le sobra ahí algo, le falta ahí algo? A ver, hasta aquí está la última idea. Ahora dice: "Y queremos que nos mande más y más queremos que nos mande libros". ¿Ahí sobraré algo, faltará algo?

VM: Más y más escritos.

AG: Entonces complétele.

VM: (Escribe <escritos> después de <más y más>).

AG: ¿Y después qué le haría? Entonces léalo hasta ahí.

VM: "queremos...".

AG: ¿Después de punto se escribe con qué?

VM: Con letra inicial mayúscula.

AG: "Y...".

VM: "Y queremos que nos mande más y más escritos".

AG: Bueno, y ahí, ¿qué pondría?

VM: Un punto.

AG: ¿O sea que hasta ahí iría otra...?

VM: Idea.

AG: Otra idea u otra oración. ¿Y dónde seguiría la nueva oración?

Valentín quiere que la periodista les mande "más y más **escritos**". Con esta única especificación se completa su idea: "Queremos que nos mande más y más **escritos**".

La estructura sintáctica de este texto se construye alrededor de la oración subordinada. Sólo hay presencia de un nexos "y" "y *queremos que nos mande más y más*".



#### 4.4.7 La bruja atarantada

Estructurado: 18.04.01. 4to. grado, 9.3 años/meses

bruja atarantada

Jose Valentin manulez  
4 años rural mixta españa

mona

vida con otro animal  
y le dijo el otro animal  
yo no puedo cambiar  
alma de el animal

lo toco con una varita  
y alli sicambio vida  
ya no le dijo  
nada

la bruja se y se ani  
mal y vola  
hacia arriba y se fue  
la bruja

y se perdio la Bru  
jita cuando no can  
biaba alma estaba muy  
triste y cuando  
vino el animal  
ya se alegro la  
bruja y levanto la  
varita hacia arriba

**Bruja atarantada**  
Había una vez una bruja atarantada que le gustaba cambiar<sup>se</sup> vida con otro animal y le dijo el otro animal yo no puedo cambiar alma de el animal/ y lo tocó con una varita y allí sí ella cambió vida ya no le dijo nada/ a la bruja y se hizo animal y vuela hacia arriba y se fue la bruja/ y se perdió la Bruja cuando no cambiaba alma estaba muy triste y cuando/ vino el animal ya se alegró la bruja y levantó la varita hacia arriba/

**José Valentín Manulez**  
4° 9 años Rural Mixta España

**Contexto de producción del texto.** El maestro entrega a los niños y las niñas de cuarto a sexto grado una historieta presentada en dibujos del libro “La brujita atarantada”. Luego la observan y comentan: ¿Qué tienen ahí? ¿Qué personaje es? ¿Cómo se ve este personaje? ¿Qué saben ellos acerca de las brujas? ¿Qué se cuenta en su comunidad sobre las brujas?<sup>27</sup> ¿Cuándo se dice que alguien es atarantado? ¿Por qué se llamará “La brujita atarantada” la historieta o el cuento? Finalmente el maestro los invita a que cada uno invente y escriba un cuento o una historieta que lleve el mismo título.

**Análisis del texto.** El cuento de Valentín presenta la estructura lineal-temporal propia de este tipo de texto literario. Además de la fórmula de entrada, donde a su vez presenta a los personajes del cuento, y del cierre feliz, hay todo un desarrollo. También hay presencia de narrador y de diálogo directo.

Este cuento, a diferencia de los anteriores, donde el referente inmediato fue un cuento leído por Valentín o por el maestro, es un cuento inventado por él a partir de la historieta presentada en dibujos pero a la vez inspirado en las historias de brujas que ha escuchado en su comunidad. Esto último lo plasma especialmente en la introducción de su cuento.

Una vez Valentín introduce los personajes, el tema y el nudo del cuento, este último a través del diálogo directo “y le dijo el otro animal yo no puedo cambiar alma de el animal”, escribe el desenlace del mismo haciendo uso de una serie de oraciones coordinadas, donde recién en la sexta aparece el sujeto explícito “y (¿quién?) lo tocó con una varita y allí (¿quién?) si cambió vida (¿quién?) ya no le dijo nada a la brujita (¿quién?) se hizo animal y (¿quién?) vuela hacia arriba y se fue la brujita”. En la tercera de estas oraciones, y dado que sólo hay dos personajes, se puede inferir por el objeto indirecto “a la brujita” que el sujeto es “el otro animal”.

---

<sup>27</sup> Dos padres de familia que se encuentran en la clase cuentan qué se dice de las brujas en la comunidad.

¿Muestra una vez más la ausencia del sujeto, la característica del lenguaje externo señalada por VYGOTSKI, en esta parte del cuento, predominancia del lenguaje hablado? ¿Debe éste leerse en el contexto de las láminas?, es decir, ¿son éstas el contexto de esta parte del cuento? Indudablemente, sí. Sin embargo no es fácil saber en este contexto quién cambió vida en “*y allí sí cambió vida*” o quién se hizo animal en “*se hizo animal*” si no se toma como referencia la introducción del cuento.

Si bien el sujeto puede estar presente o tácito en el idioma español, éste debe explicitarse en algunas ocasiones en lo escrito para que no se pierda el/la lector/a en la lectura del mismo. Eso es algo que aún le queda por aprender a Valentín. Pero a diferencia de su primer texto “El topo”, él introdujo el quién o quiénes de las proposiciones iniciales, que son a la vez el quién o quiénes de su cuento. Este joven escritor asigna a el/la lector/a la responsabilidad de ubicar posteriormente, con ayuda de la introducción y de las láminas, **de quién** se está hablando. Valentín no sólo ha desarrollado su texto considerablemente durante los casi dos años de seguimiento sino también su sentido estético, literario.

Nuevamente dominan las oraciones coordinadas con el conector “y”, pero las oraciones subordinadas siguen presentes: “Había una vez una brujita atarantada **que** le gustaba...”, “**cuando** no cambiaba alma estaba muy triste”, “**cuando** vino el animal ya se alegró la brujita”. Justamente con estas últimas se inicia y cierra el cuento.

#### 4.4.8 *Resumen del desarrollo del texto en Valentín de segundo a cuarto grado*

A continuación se presenta lo arrojado por el análisis del desarrollo del texto en Valentín, durante los casi dos años de seguimiento, en cuanto a los siguientes aspectos:

**Texto con desarrollo lineal-temporal.** Se perfila un desarrollo sostenido en la coherencia del texto de Valentín durante los casi dos años de seguimiento al mismo. A partir de su segundo texto, este joven escritor ya especifica el sujeto al inicio de su texto. La macroestructura de sus textos

va haciéndose cada vez más completa. Compárese “El topo” y “El gigante” con “La concha del sapo” y la “*brujita atarantada*”. En el tipo de texto “carta” desaparece la repetitividad de proposiciones en la segunda carta. Sin embargo aún le queda camino por recorrer a Valentín en el desarrollo de la contextualización del qué y para el a quién de la comunicación (sustitución del contexto situativo por un contexto simbólico y con suficiente información para el/la lector/a), además de la sustitución de elementos del lenguaje oral (repetitividad de proposiciones, aditividad de las mismas y ... y ... y...).

**Tipos de texto “cuento” y “carta”.** Valentín muestra conocimiento acerca de estos dos tipos de textos. Del primero, además de cierto desarrollo estético, muestra un conocimiento acerca de la macroestructura y la superestructura del cuento. Del segundo, si bien no le da aún el formato de carta y omite algunas informaciones pragmáticas importantes para el/la lector/a, muestra un conocimiento ante todo de su función comunicativa y de los elementos que la conforman.

**Estructura sintáctica.** Hay predominio de oraciones coordinadas, cuyo enlace es casi siempre la conjunción “y”, aunque también hay presencia significativa de oraciones subordinadas en todos los textos. Sin embargo puede concluirse que la estructura sintáctica dominante es la oración coordinada.

Inventario de conjunciones. La conjunción que mayor presencia tiene es la coordinante copulativa “y”. Ésta a su vez se presenta con mayor frecuencia en el tipo de texto “cuento”, que en el de “carta”. También aparece la coordinante adversativa “pero”. Le siguen las conjunciones subordinantes “cuando”, “que”, “para que” y “aunque”, y por último la de causa “porque”, la condicional “si” y la final “a que” que aparecen una sola vez.

**Uso de la puntuación.** No se manifiesta un desarrollo de la puntuación en la estructuración del texto. Sólo aparece el uso de mayúscula inicial en la fórmula de inicio “*Había una vez...*” de los cuentos “*El gigante*” y “*La brujita atarantada*”, y en el título del primero de estos cuentos. Es decir

en marcadores externos del texto. Dichos cuentos fueron estructurados respectivamente en marzo del 2000 y en abril del 2001. En un poco más del año de intervalo entre uno y otro, los textos de Valentín no presentan puntuación.


**Demarcación de unidades de texto.** Este no desarrollo de la puntuación se constata en las sesiones individuales de reestructuración del texto. Valentín logra marcar en unidades textuales menores “*El topo*” y “*Carta de lector*” con mucho esfuerzo, a pesar del apoyo de la investigadora y de haber participado anteriormente en reestructuraciones de textos junto con sus compañeros y compañeras de grado en varias ocasiones. Las sesiones individuales dejan ver claramente que Valentín aún no ha logrado el suficiente desarrollo de la conciencia metalingüística que le permita marcar su texto en unidades menores con ayuda de la puntuación.

Por último, hay presencia de problemas de concordancia en la oración, de uso de las preposiciones, de los verbos, en los textos de Valentín, además de problemas ortográficos, pero a su vez puede verse cómo éstos se van superando a medida que va avanzando el desarrollo del texto. Es decir, estos problemas, especialmente los tres primeros, van resolviéndose en forma integrada con el desarrollo del texto.

## 4.5 Estudio de caso 2: Desarrollo del texto de Oscar Enrique Sánchez

### 4.5.1 El tío conejo y el tío coyote.

Estructurado: 20.08.99, 3er. grado, 9.1 años / mes. Reestructurado con apoyo del grado: 20.08.99.

<p>Tío conejo y Tío coyote          Había una vez un conejo que era pícaro          y dice que se encontró con un coyote          y se amadrugaron y dice que le dijo          bebámonos este suero para comernos este queso          y dice el coyote pla, pla, pla y el conejo así que          bebía y no bebía nada y el coyote se le salió el agua por el trasero          y decía la mamá ¡qué se haría mi hijo!          y se fue a buscar un tapón de chichicaste<sup>28</sup> y se lo tapó el trasero y el coyote lo siguió al conejo y lo alcanzó          y le dijo hoy si te como y lo agarró y se lo comió.</p>  <p>Oscar Enrique Sánchez          9 años tercero          20.08.99</p>	<p>Tío conejo y Tío coyote          Había una vez un conejo que era pícaro          y se encontró con un coyote,          Se amadrugaron dice que le dijo          bebámonos este suero para comernos este queso          Dice el <del>coyote</del> coyote pla, pla, pla y el conejo así que          bebía y no bebía nada, el coyote se le salió el agua por          el trasero. La mamá decía ¡qué se haría mi hijo!          y se fue a buscar un tapón de chichicaste para ponerse          en el trasero le picó, dijo a revolcarse el coyote          lo siguió al conejo y lo alcanzó hoy si te como          lo agarró y se lo comió.</p> <p>(reestructurado)</p> <p>Oscar Enrique Sánchez, 9 años, 3er grado          20.08.99</p>
<p><b>Tío conejo y Tío coyote</b>          Había una vez un Conejo que era pícaro y dice que se encontró con un coyote y se amadrugaron y dice que le dijo bebámonos este suero para comernos este queso y dice el coyote pla, pla, pla y el conejo hacía que bebía y no bebía nada y el coyote se le salió el agua por el trasero y decía la mamá ¡qué se haría mi hijo! y se fue a buscar un tapón de chichicaste<sup>28</sup> y se lo tapó el trasero y le picó y dijo a revolcar y el coyote lo siguió al conejo y lo alcanzó y le dijo hoy si te como y lo agarró y se lo comió.</p> <p>Oscar Enrique Sánchez 9 años tercero</p>	<p><b>Tío conejo y Tío coyote</b>          Había una vez un conejo que era pícaro y se encontró con un coyote, se amadrugaron, dice que le dijo bebámonos este suero para comernos este queso Dice el coyote pla, pla, pla y el conejo hacía que bebía y no bebía nada, el coyote se le salió el agua por el trasero. La mamá decía ¡qué se haría mi hijo! y se fue a buscar un tapón de chichicaste para ponerse en el trasero le picó, dijo a revolcarse el coyote lo siguió al conejo y lo alcanzó hoy si te como, lo agarró y se lo comió.</p>

28 Chichicaste: planta que pica.

**Contexto de producción del texto.** El maestro invita a los niños y las niñas de tercer grado a que escriban un cuento que hayan escuchado en su comunidad.

**Análisis del texto.** El cuento de Oscar presenta el título, fórmula de inicio, donde se introduce al personaje “*Había una vez un Conejo que era pícaro*”, nudo, desenlace y un final “*y le dijo hoy si te como y lo agarró y se lo comió*”, haciendo uso tanto de la narración como del diálogo directo. Es decir, tiene la estructura básica de un texto con **desarrollo lineal-temporal**.

La coherencia del texto se mantiene, aunque también, como en el caso de Valentín en su cuento “La concha del sapo”, hay un momento en que se interrumpe por “*y decía la mamá ¡qué se haría mi hijo!*”. Estas proposiciones aparecen sin referente anterior o posterior. Además las tres proposiciones siguientes presentan sujeto tácito, lo cual puede confundir a el/la lector/a. Sin embargo el cuento recupera su coherencia y es llevado, inclusive, hasta un final.

Oscar no sólo le da a su cuento la superestructura propia de éste sino que se apoya en la puntuación para marcarla: Uso de mayúscula al comienzo del título y de la fórmula de inicio, y de punto para marcar el final del texto. Además hace uso de otros signos de puntuación para marcar unidades internas de texto como los signos de admiración para indicar diálogo directo “*y decía la mamá ¡qué se haría mi hijo!*”, o “microespacios textuales” (FERREIRO, 1996, p. 134) como la onomatopeya “*pla, pla, pla*”.

Cabe destacar la presencia de signos de puntuación tanto al exterior como al interior de este texto, pues pudiese indicar que este joven escritor está en proceso de estructurar sus textos haciendo uso de los signos de puntuación. Como se anotó en el análisis del estudio de caso anterior, este desarrollo se inicia desde el exterior hacia el interior. En este caso Oscar, además de marcar su texto externamente, da muestras de querer incursionar en la demarcación de unidades internas del mismo. Según FERREIRO “cuando se utiliza la puntuación en el interior del texto ésta tiende a concentrarse dentro y alrededor de los fragmentos de discurso directo” (1996, p. 134).

El texto de Oscar aún presenta una fuerte preponderancia del lenguaje oral, manifiesta en una serie de proposiciones casi exclusivamente coordinadas cuyo nexos es la conjunción “y”.

En este mismo contexto también aparecen las expresiones “y *dice que le dijo*”, “y *dice que...*”. Oscar no anuncia aquí un diálogo entre los personajes del cuento, sino lo que sigue narrando “el cuento”. Esta forma de narrar es usada por los narradores orales de la comunidad de Oscar, como se ilustra en el siguiente extracto del cuento “Los huérpanos”, narrado por un adulto de la comunidad de San Lorenzo:<sup>29</sup>

“Es el cuento de ‘los huérpanos’,<sup>30</sup> ¿verdad? Que había una vez un hombre que tenía dos hijos, tenía, casado, el varón y la siguata.<sup>31</sup> Y logró el hombre a morírsele la compañera y quedó solo con los niños. Entonces cuando él ya no pudo no podía darles abastimiento<sup>32</sup> a los hijos, trató de conseguir otra mujer, buscó otra mujer. Entonces la mujer que consiguió le dijo que si iba a botar los hijos entonces que sí se juntaba con él, pero que los vaya a botar adonde no los hallen. Entonces **–dice que que–** con ese compromiso el hombre se resolvió a ir a botar a los hijos, ¿verdad?, a los niños. Entonces .., porque la mujer, antes de que no los fuera a botar los niños, no, nunca siba<sup>33</sup> **–dice que le dijo–** pa’ la casa. Entonces el hombre, bueno, es que le convino el hombre. **Pues sí –dice que le dijo–** como siempre te tengo amor **–dice que le dijo–** quiero que me acompañés, seas mi es... compañera. Pero sí **–dizque le dijo–** yo esos cipotes<sup>34</sup> no los quiero ver ahí. Entonces vino y **–dice que–** ya amaneció un día, el hombre ya les dijo a los hijos: ¡Vaya hijos **–dice que les dijo–** vamos a ir a capuquiar,<sup>35</sup> vamos, alístense! Pero ya el varón, ya como que sabía, agarró

<sup>29</sup> Don Eleno Gómez, 47 años, narró este cuento a la investigadora en noviembre del 2000.

<sup>30</sup> Huérpanos: huérfanos.

<sup>31</sup> Siguata: niña.

<sup>32</sup> Abastimiento: abastecimiento.

<sup>33</sup> Siba: se iba.

<sup>34</sup> Cipotes: niños.

<sup>35</sup> Capuquiar: buscar un tipo de plátano denominado capuca.



–dicen– agarró un cuchillo –entón<sup>36</sup> *dice que le dijo* a la hermana, dice que le dijo:

¡Vaya hermana, llevate un pedazo de tiza!, yo voy –*dizque le dijo*– labrando los palos en la montaña,<sup>37</sup> ende<sup>38</sup> vamos entrando en la montaña y Ud. va rayando...”.

En el cuento del narrador oral de la comunidad aparece la expresión “... *dice que le dijo...*” siete (7) veces –dos de ellas aparecen como “... *dizque le dijo...*”–, y “... *dice que...*”. Lo anterior muestra cómo Oscar se apoya en las estructuras de textos del lenguaje oral, más concretamente en los marcadores léxicos de dichos textos, existentes en su comunidad.

En la reestructuración del cuento que hace Oscar, con la colaboración de sus compañeros y compañeras, introduce algunos cambios que superan en parte la presencia de lenguaje oral: omiten el primer “y dice que...”, sustituyen algunas “y” por coma o punto, es decir, sustituyen el nexo de las oraciones coordinadas por signos de puntuación. Es importante resaltar cómo Oscar junto con sus compañeros y compañeras no proponen la supresión de las demás expresiones “y dice (el cuento, el texto) que...”. Esto indica que no sólo Oscar sino en general el grado percibe esta expresión como propia también del lenguaje escrito.

La oración coordinada aparece como la estructura sintáctica dominante, aunque hay presencia de oraciones subordinadas: “Había una vez un conejo **que** era pícaro” y “y el conejo hacía **que** bebía”.

---


<sup>36</sup> Entón: entonces.

<sup>37</sup> Montaña: vocablo usado en esta zona para referirse a bosque.

<sup>38</sup> Ende: mientras.

## 4.5.2 El pececito de Darwin

Estructurado: 08.03.00, 4to, grado, 9.8 años / meses Reestructurado con apoyo del grado: 08.03.00

<p>             pues si dice que un pececito que volaba              y al dueño dice que se llamaba Darwin              y andaba volando y dice que les dijo              que iba a andar a la orilla del mar              y se vio y voló a la orilla del mar              y solo a la orilla y de un sólo se le              quedaron los ojos de pescado muerto              y dice que se sentía muy triste              y le hallaron los hermanos y se lo              llevaron a la casa adonde lo esperaban los padres              y le dijeron que no lo volviera a hacer              y dice que se fue a dormir              al nido Chumbulum         </p> <p>El pececito de Darwin</p>  <p>Oscar Enrique</p> <p>08.03.00</p>	<p>             El pececito de Darwin              Pues si dice que un pececito que volaba.              El dueño se llamaba Darwin. El pececito              andaba volando. Les dijo que iba a andar              a la orilla del mar. Se había ido a la orilla              del mar. Voló a la orilla.              De un sólo se le quedaron los ojos de pescado              muerto por el frío. Dice que se sentía muy              triste. Le hallaron los hermanos.              Se lo llevaron a la casa adonde lo esperaban              los padres y le dijeron que no lo volviera a hacer.              Se fue a dormir al nido.         </p> <p>fin</p> <p>Oscar Enrique Sánchez 4º</p> <p>8 de <del>sept</del> del 2000 Marzo</p> <p>9 años</p>
<p> <b>Pues sí</b>              Pues sí dice que un pececito que volaba y el dueño              dice que se llamaba Darwin y andaba volando y dice              que les dijo que iba a andar a la orilla del mar y se              había ido) y a la orilla del mar y voló a la orilla y de              un sólo se le quedaron los ojos de pescado muerto y              dice que se sentía muy triste y lo hallaron los herma-              nos y se lo llevaron a la casa adonde lo esperaban los              padres y lo llevaron los hermanos a la casa y le dije-              ron que no lo volviera a hacer y dice que se fue a              dormir. al nido Chumbulum  <b>El pececito de Darwin</b> </p>	<p> <b>El pececito de Darwin</b>              Pues sí dice que un pececito que volaba. El dueño se              llamaba Darwin. El pececito andaba volando. Les dijo              que iba a andar a la orilla del mar. Se había ido a la              orilla del mar. Voló a la orilla.              De un sólo se le quedaron los ojos de pescado              muerto por el frío. dice que se sentía muy triste. Lo hallaron              los hermanos. Se lo llevaron a la casa adonde lo              esperaban los padres y le dijeron que no lo volviera              a hacer. Se fue a dormir al nido.              Fin  <b>Oscar Enrique Sánchez 4º.</b>  <b>8 de marzo del 2000</b>  <b>9 años</b> </p>

**Contexto de producción del texto.** Después de que los niños y niñas han elegido un libro de cuentos de la biblioteca y lo han leído, el maestro los invita a que lo escriban y lo coloren.

**Análisis del texto.** El cuento sigue una **coherencia lineal-temporal**. Tiene una introducción, la cual a su vez presenta al personaje central, un desarro-

llo y un cierre. Utiliza tanto la narración como el diálogo, pero a diferencia del cuento anterior, en éste el autor opta por el diálogo indirecto.

Este cuento presenta las mismas características que el cuento anterior de fuerte predominio del lenguaje oral: Coordinación de oraciones con la conjunción “y”, la expresión “*dice (el cuento) que...*”, superposición de proposiciones que cortan la secuencia iniciada “y el dueño dice que se llamaba Darwin”, e introducción de los otros personajes a través del pronombre personal **les**: “y dice que **les** dijo...”.

En el segundo caso la expresión “*dice (el cuento) que...*” aparece cinco veces. Una de estas expresiones “y dice que les dijo que” explicita dos funciones: la primera “y dice que” tiene la función de hacer hablar al texto “cuento”, la segunda “les dijo que” de introducir el diálogo indirecto de los personajes del cuento: “y dice que les dijo que iba a andar a la orilla del mar”. Es interesante, también en este mismo contexto, el uso de la expresión “**pues sí**” al inicio del cuento “*pues sí dice que un pececito...*”, la cual, además de ser típica del lenguaje coloquial también aparece en el cuento “Los huérpanos”: “... *pues sí -dice que le dijo-*...” (véase extracto del cuento narrado por un adulto, pág. 37). Aunque Oscar cuenta un cuento leído, se basa fundamentalmente en la forma en que se narran los cuentos oralmente **en su comunidad**.

El tercer caso muestra cómo el texto de Oscar “fluye” como el lenguaje oral. Al igual que en éste, Oscar no puede retroceder sino que agrega, superpone información olvidada: “y el dueño dice que se llamaba Darwin”. Seguramente mientras él escribe su primera idea, se acuerda de una información del cuento leído que antecede a lo ya escrito y que considera debe ir en su cuento, pues incluso aparece en el título, algo así como “Darwin tenía un pececito que volaba...”, pero ya su cuento está iniciado y por ello introduce, superpone dicha información. Este recurso, si bien funciona en el lenguaje hablado, rompe, en este caso, la secuencia escrita.

Por último Oscar usa otro elemento propio del lenguaje hablado. Introduce los otros personajes del cuento a través del pronombre personal **les**: “y dice que les dijo...” y no a través del nombre, como se esperaría, ya que es la

primera vez que los nombra. Esta proposición plantea a el/la lector/a la pregunta ¿a quiénes les dijo? Hasta ahora se ha mencionado el protagonista: “un pececito” –y de paso su dueño, que no vuelve a aparecer en el cuento–. ¿Espera Oscar que el lector o la lectora se remita a la ilustración para saber quiénes son los otros participantes del acto comunicativo? ¿Es un recurso estilístico de este joven escritor, de crear cierta curiosidad en el/la lector/a por saber quiénes son los otros y mantener su atención? Se podría inferir que ese quiénes son “*los hermanos*” y “*los padres*” que aparecen posteriormente en el texto, pero lo más probable es que se trate de un diálogo de Oscar consigo mismo y por ello no ve necesario mencionar quiénes son los otros protagonistas, pues él ya sabe quiénes son.


A diferencia del texto anterior, sólo hay una demarcación externa del texto con apoyo de la puntuación: Mayúscula al inicio del título. También pareciera que Oscar marcó el final de su texto con punto, pero luego agrega nueva información.



Se mantiene la oración coordinada con el nexos “y” como estructura sintáctica predominante del texto, aunque la presencia de oraciones subordinadas aumenta en el mismo: “*les dijo que iba a andar...*”, “*y lo llevaron a la casa adonde lo esperaban los padres*” y “*y le dijeron que no lo volviera a hacer*”. Aquí no se incluyen las originadas por la expresión “y dice (*el cuento*) que...” por ser externas al cuento.

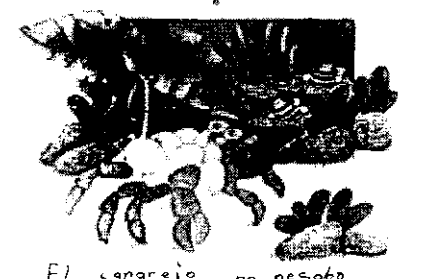

Oscar reestructura su texto en colaboración con sus compañeros y compañeras. Esta reestructuración consiste básicamente en la supresión del nexos “y” de las oraciones por punto, de la expresión “y dice que”, aunque en todos los casos, se mantiene la expresión “*pues sí dice (el cuento) que*”, y del texto repetido “*y lo llevaron los hermanos a la casa*”.

### 4.5.3 La concha del sapo

Estructurado: 16.11.00, 4to. grado, 10.4 años / meses

 <p>2</p> <p>En el temporal el sapo estaba escondido debajo de las piedras.</p>	 <p>3</p> <p>Un día el cangrejo y le dijo préstame la concha de usted no lo presto.</p> <p>Un día el cangrejo (llegó) y le dijo préstame la concha de usted no lo presto.</p>
--	---

 <p>4</p> <p>El cangrejo le dijo varias veces que se lo prestara la concha.</p> <p>El cangrejo le dijo varias veces que se lo prestara la concha.</p>	 <p>5</p> <p>El sapo confiado se lo presto pero te apuras le dijo porque se viene la lluvia no se apuraba</p> <p>El sapo confiado se lo prestó pero te apuras le dijo porque se viene la lluvia no se apuraba</p>
---	--

 <p>6</p> <p>El cangrejo no pensaba devolverse la concha el sapo buscaba compañeros para platicar.</p> <p>El cangrejo no pensaba devolverse la concha el sapo buscaba compañeros para platicar.</p>	 <p>7</p> <p>No encontraba a nadie se puso triste porque no hallaba con quién platicar</p> <p>No encontraba a nadie se puso triste porque no hallaba con quién platicar</p>
--	---



El sapo le dijo  
me tete debajo  
pero solo le  
agarraron lo manos  
y las patas.

El sapo dijo mete debajo pero sólo le agarraban  
Las manos y las patas.



No le agarraba el  
cuerpo mejor prestam  
y se lo quito el  
Sapo lo siguió al con

No le agarraba el cuerpo mejor préstamela y se  
La quitó el sapo lo siguió al cangrejo



El sapo quedo  
desnudo les dijo  
a los pescados.

El sapo quedó desnudo les dijo a los pescados.



a quitársela  
al cangrejo.

Ayúdenme a quitársela la concha al cangrejo.



El cangrejo salió  
le dijo traémela.

El cangrejo salió le dijo traémela.



No me lo puedo  
sacar no te lo voy  
a sacar se puso  
a ser fuerza  
y se resbaló cayó  
en el agua

No me la puedo sacar yo te la voy a sacar se puso  
a hacer Fuerza y se resbaló cayó en el agua



lo busco  
pero  
no lo encuentro.

El sapo lo buscó y lo buscó pero no lo halló nunca.



por eso sale a  
orilla de río a ver  
si le sale el cangrejo  
a entregarme la concha

Fin

por eso sale a orilla del río a ver si le sale el  
cangrejo a entregarle la concha.

Fin

**Análisis del texto.** El cuento muestra la **macroestructura lineal-temporal** propia de este tipo de texto. Los distintos momentos, la introducción del protagonista, el nudo, el desenlace y el cierre, se presentan a través de la narración y del diálogo directo e indirecto en una forma estética. Aunque la coherencia del texto parece romperse en cierto momento, al igual que en el texto de Valentín, por la transposición de un episodio en la secuencia, Oscar la retoma más adelante: El sapo ya le ha prestado la concha al cangrejo y éste no tiene la intención de devolvérsela. Sin embargo, luego aparece otra vez el cangrejo sacándole prestada la concha al sapo. Parece que Oscar se da cuenta, al ver las láminas 8 y 9, de que le faltó un episodio, lo incluye y a partir de ahí mantiene la coherencia hasta el final.

Este texto muestra un salto cualitativo tanto en el desarrollo estético como en la estructuración de las ideas. En el primer caso, Oscar usa recursos estilísticos como la expresión poética "*En el temporal...*", repetición del verbo, junto con el objeto directo, para crear la sensación de una acción prolongada, énfasis en el resultado de dicha acción con el adverbio de tiempo "nunca": "*El sapo lo buscó y lo buscó pero no lo halló nunca*". Este joven escritor hubiese podido terminar su cuento con estas proposiciones, pero explica, con un cambio de tiempo verbal de pasado a presen-

te, en qué condición queda el sapo para siempre: “*por eso sale a orilla del río a ver si le sale el cangrejo a entregarle la concha*”.

En este mismo contexto, Oscar hace uso de la “*entrada pospuesta*”<sup>39</sup> **le dijo**: “...*pero te apuras le dijo porque se viene la lluvia*”. Una vez más Oscar hace uso de un recurso léxico propio de la narración oral de su comunidad. En el cuento “Los huérpanos” aparecen con frecuencia las “*entradas pospuestas*”;<sup>40</sup> algunos ejemplos pueden leerse en el extracto de dicho cuento (página 37): “... *pues sí –dice que le dijo– como siempre te tengo amor –dice que le dijo– quiero que me acompañés...*”. Al respecto FERREIRO señala que las “*entradas pospuestas* son un recurso eminentemente literario. La narración oral las ignora. Su presencia determinaría (por hipótesis) un tipo particular de texto: **la intención de producir un texto escrito, y no simplemente un producto gráfico**” (FERREIRO, 1996, p. 148).

Si bien las “*entradas pospuestas*” son “un recurso eminentemente literario” **no son un recurso ignorado por la narración oral**, según lo demuestra el cuento “Los huérpanos”, **sino más bien un recurso léxico y literario compartido por la narración oral, o más aún, si se tiene en cuenta que la escritura es posterior al lenguaje oral, compartido por la narración escrita**. Su presencia en una y otra estaría señalando más bien una **característica de la narración literaria**.

Oscar escribe su propia versión del cuento “La concha del sapo”, la recrea con sus propios recursos estilísticos, adquiridos en el contexto de la narración oral de su comunidad, logrando que se mantenga tanto el sentido estético como la macroestructura del mismo. En este texto Oscar logra que su “*habla interna*” se materialice en “*habla escrita*”.

El joven escritor demarca episodios, bloques de ideas, con apoyo de la puntuación, de la letra inicial mayúscula y del punto. Es decir, Oscar in-

<sup>39</sup> FERREIRO denomina “*entradas pospuestas*” a la mención del hablante que, en lugar de preceder al discurso directo, se ubica después de éste (1996, p. 148).

<sup>40</sup> En este cuento aparecen mínimo treintaicinco “*entradas pospuestas*”.



cursoria en forma constante en la demarcación de unidades internas de texto con ayuda de la puntuación, lo cual seguramente es facilitado por la secuencia de las láminas, pues al interior de cada bloque de ideas que acompaña a cada lámina no aparece ningún signo de puntuación, pero a la vez en ninguno de ellos aparece un punto o una inicial mayúscula que no corresponda.

Si bien puede verse claramente que Oscar empieza a tener conciencia del uso de la puntuación para estructurar el texto, el proceso de adquirir una a una las reglas de cuándo se debe usar uno u otro signo de puntuación está en camino. Lo anterior puede verse en la portada de “La concha del sapo” y en su “carta de lector” –cuyo análisis viene a continuación del de este texto– en el uso de coma (,) en su nombre propio y en el de la escuela. Él sabe que, entre otros, la coma (,) se usa para separar series de nombres, y tanto su nombre como el de la escuela presentan varios nombres;<sup>41</sup> por ende, debe colocarse coma entre uno y otro respectivamente.

Esta conciencia en Oscar, sobre la función de los signos de puntuación en la organización del texto, puede constatarse al preguntársele, después de reestructurar su texto “La brujita atarantada” –cuyo análisis viene también posteriormente–, sobre la función de los mismos:

#### Parte del protocolo de la sesión de reestructuración del texto “La brujita atarantada”<sup>42</sup>

AG: Bueno, Oscar. Ahora... Quiero que me diga una cosa. ¿Ahora qué hizo?

OS: Corregir.

AG: Corregir. ¿Y qué correcciones le hizo?

OS: Sobre el punto y las palabras.

AG: Bueno. Y eso del punto ¿por qué le corrigió? ¿Por qué será importante eso de corregir eso de los puntos, las comas...?

OS: Porque una oración sin un punto no se... no se puede uno... no se puede calcular que es una oración.

<sup>41</sup> Probablemente Oscar no está pensando en “nombre” como categoría gramatical sino como el que se atribuye, o los que se atribuyen, como en este caso, a cada persona, cosa, lugar, etc.

<sup>42</sup> En adelante los extractos de protocolo que aparezcan se refieren a esta misma sesión de reestructuración.

- AG: Para calcular hasta dónde hay una oración. Y cada oración para que sea una oración ¿cómo debe estar?
- OS: Con puntos y comas.
- AG: Bueno, con puntos y comas... ¿Para qué se usan esos puntos y comas?
- OS: Para hacer una pausa.
- AG: ¿Cuándo qué?
- OS: ...
- AG: ¿Cuándo se lee o cuando se escribe?
- OS: Cuando se lee.
- AG: Y cuando se escribe ¿para qué sirven?
- OS: ...
- AG: Si cuando se lee sirven para hacer una pausa, cuando se escriben ¿para qué los ponen quienes escriben?
- OS: Para que quede buena letra, para que quede como una carta, para que quede mejor.
- AG: Para que quede mejor. ¿Y qué significa quedar mejor?
- OS: Para que la persona que la lea la entienda bien.

“La puntuación es quizás el lugar emblemático para observar cómo lo que se escribe se diferencia de la narrativa oral para convertirse en texto escrito” (FERREIRO 1996, p. 159). Este planteamiento de FERREIRO es ratificado por la concepción de Oscar sobre la función de los signos de puntuación: *“Porque una oración sin un punto... no se puede calcular que es una oración”, “Para que la persona que la lea la entienda bien”*.

También este joven escritor tiene conciencia de que el proceso de apropiación de la escritura, del desarrollo del texto, es un proceso largo. Él exterioriza esta conciencia cuando opina sobre la importancia de saber escribir:

- AG: ¿Y para qué es importante escribir? ¿Le parece importante saber escribir?
- OS: Sí.
- AG: ¿Y para qué, además de lo que me ha dicho, para pasar al colegio, para qué más es importante escribir?
- OS: Para que uno sepa todo lo que... lo que... lo que... Uno sabe lo que es bueno... de escribir y todo, cómo mejorar todo, uno, la mente.
- AG: La escritura mejora la mente. Ajá.
- OS: Sí, sí. Ya para... Hay que escribir bastante y leer libros también.
- AG: ¿Y por qué hay que escribir bastante? O sea, sólo escribiendo poquito no es suficiente? ¿Por qué hay que escribir bastante?
- OS: ...
- AG: Eso... me pareció muy importante lo que dijo, que es bueno leer para mejorar la mente y que hay que escribir bastante. ¿Para qué hay que escribir bastante? ¿Por qué hay que escribir bastante?

OS: **Para saber la letra.**

AG: Para saber la letra.

OS: **Sí, la letra y los puntos, todo, escribir bien. Y si otro compañero no sabe enseñarle.**

AG: ¿O sea que aprender a escribir no es algo que se aprende de una sola vez?

OS: **Sí. Uno va aprendiendo poco de a poco, cuando va escribiendo en el cuaderno.**

AG: ¿Y cómo cree que escribe ahora en comparación de hace dos años, de hace un año, o desde febrero, que estuvimos haciendo la carta a Sabine, hasta hoy? ¿Qué le parece lo que escribe hoy (en comparación) con lo que escribía antes?

OS: **Primero no podía mucho y hoy sí puedo algo, hacer las cartas.**

Oscar tiene conciencia de que apropiarse de la escritura “saber la letra”, el desarrollo del texto “... *hacer las cartas*”, y de todo lo que implica “*Sí, la letra y los puntos, todo, escribir bien.*” es un proceso largo “*uno va aprendiendo poco de a poco...*” “*Primero no podía mucho y hoy sí puedo algo, hacer las cartas*”.

La unidad sintáctica del texto de Oscar sigue siendo la oración coordinada, pero la articulación de este tipo de oraciones se hace, en la mayor parte de los casos, sin nexos, es decir por yuxtaposición, ya sea que aparezca o no un signo de puntuación. Lo anterior explica la significativa disminución del uso de la conjunción “y”; ésta aparece solamente tres veces en todo el cuento como nexo entre este tipo de proposiciones: “*Un día el cangrejo (llegó) y le dijo...*”, “... *mejor prestámela y se la quitó*” y “*se puso a hacer fuerza y se resbaló*”, pero en estos tres casos esta conjunción copulativa se usa adecuadamente. También hay presencia de una nueva conjunción coordinante: la adversativa “pero”. También es de resaltar la presencia de oraciones subordinadas, las cuales presentan un nivel de complejidad mayor que las construidas hasta ahora por Oscar: “*El cangrejo le dijo varias veces que se la prestara la concha*”, “...*pero te apurás, le dijo,*<sup>43</sup> *porque se viene la lluvia*”, “*se puso triste porque no hallaba con quién platicar*” y “*por eso sale a orilla del río a ver si le sale el cangrejo a entregarle la concha*”.

<sup>43</sup> La introducción de comas está hecha por la autora para que se pueda observar más claramente la construcción subordinada.

#### 4.5.4 Carta de lector (carta a la periodista)

Estructurada: 22.02.01, 5to. grado, 10.7 años/meses Reestructurada con apoyo del grado: 22.02.01

<p>San Lorenzo San Francisco de Opalaca.</p> <p>Fecha 22 de febrero del 2001</p> <p>Sabine Tonscheidt</p> <p>Reciba un cordial saludo a donde usted se encuentre y que Dios le llene de muchas bendiciones a usted.</p> <p>Le cuento que el artículo que me mandó me gustó mucho por que habla de la escuela de San Lorenzo que dice que no debemos fallar porque no aprendemos mucho leemos despacio y usted no escribió que usted no escribió que hay árboles flores que en las lomas hay sombras y puro aire puro de la naturaleza. También aprovecho a decirle que que hay más libros en la biblioteca.</p> <p>Le pregunto que les pareció a la gente de Alemania que supo de San Lorenzo me da una carta contar donde que si les pareció o no le pareció</p> <p>me despido desde HONDURAS</p> <p>Oscar Enrique Sánchez Manulez. 5<sup>o</sup> Grado</p>	<p>San Lorenzo San Francisco de Opalaca 22 de febrero del año 2001,</p> <p>Sabine Tonscheidt</p> <p>Recibo un cordial saludo donde usted usted encuentre y que le llene de muchas bendiciones. Le cuento que el artículo que me mandó me gustó mucho porque habla de la escuela de San Lorenzo.</p> <p>Dice que no debemos fallar porque no aprendemos mucho y leemos despacio. Usted no escribió que que hay árboles flores, que en las lomas hay sombras, y aire puro de la naturaleza.</p> <p>También aprovecho para decirle que hay más libros en la biblioteca.</p> <p>Le pregunto que les pareció a la gente de Alemania que supo de San Lorenzo.</p> <p>Me mandó una carta contarme si les pareció o no les pareció de las cosas de San Lorenzo.</p> <p>Me despido de HONDURAS.</p> <p>Oscar Enrique Sánchez Manulez</p> <p>5<sup>o</sup></p>
<p>San Lorenzo San Francisco de Opalaca.</p> <p>Fecha 22 de febrero del 2001</p> <p>Sabine Tonscheidt</p> <p>Reciba un cordial saludo adonde usted se encuentre y que Dios le llene de muchas bendiciones a usted.</p> <p>Le cuento que el artículo que me mandó me gustó mucho porque habla de la escuela de San Lorenzo que dice que no debemos fallar porque no aprendemos mucho leemos despacio y usted no escribió que usted no escribió que hay árboles flores que en las lomas hay sombras y puro aire puro de la naturaleza. También aprovecho a decirle que que hay más libros en la biblioteca.</p>	<p>San Lorenzo San Francisco de Opalaca 22 de febrero del 2001.</p> <p>Sabine Tonscheidt</p> <p>Reciba un cordial saludo adonde usted usted<sup>44</sup> encuentre y que (Dios)<sup>45</sup> le llene de muchas bendiciones.</p> <p>Le cuento que el artículo que me mandó me gustó mucho porque habla de la escuela de San Lorenzo.</p> <p>Dice que no debemos fallar porque no aprendemos mucho y leemos despacio. Usted no escribió que que<sup>46</sup> hay árboles, flores, que en las lomas hay sombras y aire puro de la naturaleza.</p>

- 44 Palabra que Oscar repite al copiar la carta reestructurada de la pizarra para ser enviada.
- 45 Palabra que Oscar omite al copiar la carta.
- 46 Palabra que Oscar repite al copiar la carta.
- 47 Idem.

Le pregunto qué les pareció de la gente que supo de San Lorenzo me da una carta contándome que si les pareció o no les pareció.

Me despido desde. HONDURAS.

Oscar, Enrique, Sánchez, Manuelez.  
5º Grado

También aprovecho para decirle que hay más libros en la biblioteca.

Le pregunto qué les pareció a la gente de Alemania que supo de San Lorenzo.

Me manda una carta contándome si les pareció o no les pareció de las cosas de San Lorenzo.

Me despido de HONDURAS.

Oscar Enrique Sánchez Manuelez.

5º

**Análisis del texto.** Los elementos de la comunicación escrita están claramente identificados: la destinataria, el mensaje o el qué de la comunicación y el remitente. Esta carta, enmarcada en las fórmulas de saludo y despedida, no sólo es comprendida por los involucrados en esta acción comunicativa, sino por un lector externo a la misma. La carta presenta en una forma dialogada suficiente información sobre el qué de la comunicación: el punto de vista de Oscar sobre el artículo que “le” mandó la periodista *“le cuento que el artículo que me mandó me gustó mucho porque habla de la escuela de San Lorenzo”*. Además acepta la crítica que ella hace *“... dice que no debemos fallar porque no aprendemos mucho leemos despacio”*, pero a la vez le reclama el que no haya escrito también lo bueno que tiene San Lorenzo, es decir también le plantea su crítica *“usted no escribió que hay...”*. Le cuenta algo nuevo sobre la escuela *“También aprovecho a decirle que hay más libros en la biblioteca”*. Luego le pregunta cuál fue la opinión de los otros lectores *“qué les pareció (a) la gente que supo de San Lorenzo”*. Le pide una respuesta *“me da una carta contándome...”*. Con esta pregunta y este pedido a la destinataria, Oscar deja de manifiesto que conoce muy bien la función comunicativa de la carta y que el ciclo de este acto comunicativo escrito se cierra cuando se obtiene una reacción, una respuesta del otro a través de la escritura, de otra carta.

Pero Oscar no escribe una carta común, escribe una carta como lector: Interactúa con la periodista sobre lo que ella escribió. Es decir, este texto tiene como contexto otro texto escrito, “un artículo periodístico”.

En este texto de Oscar vuelve a aparecer la expresión “que (el texto) dice que...” referida no a un texto oral, como en el caso de su primer texto analizado “Tío conejo y Tío Coyote”, sino a otro texto escrito, al artículo periodístico: *“que (el artículo) dice que no debemos fallar porque no aprendemos mucho leemos despacio”*.

Además del cuerpo de la carta escribe los elementos pragmáticos complementarios: lugar y fecha del remitente, aunque omitió el lugar a donde se envía. Finalmente, le da una estructura externa: separa los elementos pragmáticos del cuerpo de la carta.

La estructura sintáctica predominante en este texto es la oración subordinada. Dicha relación de subordinación se establece fundamentalmente con la conjunción “que”, aunque también están presentes otras como “porque” y “si” más el relacionante adverbial “donde”. Oscar deja de manifiesto en este texto un desarrollo sostenido en la construcción de esta estructura sintáctica. Tan es así que él llega a la siguiente construcción sintáctica de mayor complejidad: “*le cuento que el artículo que me mandó me gustó mucho porque habla de la escuela de San Lorenzo*”. Inserta las **oraciones subordinadas de segundo grado** “que me mandó” y “porque habla de la escuela de San Lorenzo” en la oración subordinada de primer grado “que el artículo... me gustó mucho”, la misma que depende directamente de la oración principal “le cuento”.



Oscar delimita con inicial mayúscula y punto la fórmula de saludo, separándola del resto de la carta. Al interior de este gran bloque separa lo que se refiere al qué del artículo que leyó de la nueva información que le proporciona a la periodista sobre lo que fue tema del mismo “*También aprovecho a decirle que hay más libros en la biblioteca*”. Al interior de la fórmula de despedida aparece otro punto. Posiblemente Oscar quiso darle a este punto la función de dos puntos (:) para resaltar el país desde el que le escribe o desde el que va la carta del resto –nótese que escribe el país todo con mayúscula–. La carta de Oscar termina con un punto después de su nombre, no sin antes separar éste nuevamente por comas, como en su texto anterior.

En la reestructuración del texto, Oscar, con ayuda de sus compañeros y compañeras, trabaja fundamentalmente lo que es la puntuación; además le hace algunas precisiones ya sea agregando u omitiendo texto, por ejemplo, explicita a qué gente, a qué público lector se refiere “*Le pregunto qué les pareció a la gente de Alemania que supo de San Lorenzo*”. De paso deja inferir el lugar adonde va la carta.

## 4.5.5 La brujita atarantada

Estructurado: 17.04.01, 5to. grado, 10.9 años/meses.

Reestructurado en sesión individual: 18.04.01

<p>Oscar Enrique Sánchez Manuelez 5º Grado 10 AÑOS</p> <p><u>La bruji<u>ta</u> atarantada</u></p>  <p>Esta bruji<u>ta</u> atarantada va a tocar la varita los pedacitos de palo en la noche.</p> <p>Esta bruji<u>ta</u> sale a las doce de la noche a hacer hechicería.</p> <p>Aquí ya transformó un palo en un escoba.</p> <p>Lo va hacer escoba para barrer los palos.</p> <p>La transformó la escoba para barrer.</p> <p>Aquí está barriendo la casa.</p> <p>Aquí dijo voy a volar.</p> <p>Aquí dijo a volar por todo el mundo con la escoba.</p>	<p><u>La bruji<u>ta</u> atarantada</u></p> <p>5º Grado 10 AÑOS</p> <p>Oscar Enrique Sánchez Manuelez</p>  <p>Esta bruji<u>ta</u> atarantada va a tocar con<sup>49</sup> la varita a los pedacitos de palo en la noche.</p> <p>Esta bruji<u>ta</u> sale a las doce de la noche a hacer hechicería.</p> <p>Aquí ya transformó un palo en un escoba.</p> <p>Lo va hacer una escoba para barrer los palos.</p> <p>Ya transformó la escoba para barrer.</p> <p>Aquí ya está barriendo la casa.</p> <p>Aquí dijo voy a volar.</p> <p>Dijo a volar por todo el mundo con la escoba.</p>
<p>Oscar Enrique Sánchez Manuelez 5º Grado 10 años</p> <p><b>La bruji<u>ta</u> atarantada</b> Esta bruji<u>ta</u> atarantada va a tocar la varita los pedacitos de palo en la noche.<sup>48</sup> Es la bruji<u>ta</u> sale a las doce de la noche. a hacer hechicería Aquí ya transformó un palo Lo va hacer escoba para barrer los palos. La transformó la escoba para barrer. Aquí está barriendo la casa. Aquí dijo voy a volar. aquí dijo a volar por todo el mundo con la escoba</p>	<p>Oscar Enrique Sánchez Manuelez 5º Grado 10 años</p> <p><b>La bruji<u>ta</u> atarantada</b> Esta bruji<u>ta</u> atarantada va a tocar con<sup>49</sup> la varita a los pedacitos de palo en la noche. Esta bruji<u>ta</u> sale a las doce de la noche. a hacer hechicería. Aquí ya transformó un palo. Lo va hacer una escoba para barrer los palos. Ya transformó la escoba para barrer. Aquí ya está barriendo la casa. Aquí dijo voy a volar. Dijo a volar por todo el mundo con la escoba.</p>

<sup>48</sup> Cada renglón corresponde a la formulación de cada lámina, a excepción de la primera.

<sup>49</sup> Negrita: señala lo agregado, remarcado o sustituido en la reestructuración.

**Análisis del texto.** Texto con desarrollo lineal-temporal. Oscar escribe su historieta a partir de la presentada en láminas. Para ello integra lo que se cuenta de las brujas en su comunidad. Esto puede verse en lo que podría ser la introducción y el cierre de su historieta: *“Esta brujita sale a las doce de la noche. a hacer hechicería”* y *“aquí dijo a volar por todo el mundo con la escoba”*.

Sin embargo la coherencia de este texto no es lo suficientemente consistente. Oscar empieza haciendo una descripción de la primera lámina. Su historieta apenas comienza en la segunda y ya en la tercera y cuarta láminas pareciera que hay una ruptura de la macroestructura, que se manifiesta en la superposición de ideas en lo formulado en éstas: *“Aquí ya transformó un pato”* y *“Lo va hacer escoba para barrer los palos”*. Pero al leer la formulación de la quinta lámina *“Ya transformó la escoba para barrer”*, cuya estructura sintáctica, hasta antes de la parte infinitiva, es similar a la de la tercera, puede verse que no se trata de una superposición de ideas sino de la falta de información tanto semántica como sintáctica en este bloque de la historieta de Oscar.

Falta información sintáctica en las formulaciones *“Aquí ya transformó un pato”* y *“Ya transformó la escoba para barrer”* de la tercera y quinta láminas. ¿Qué es lo que la brujita transforma en qué? En el segundo caso se puede inferir, con ayuda de la información semántica de la lámina cuatro *“Lo va hacer escoba para barrer los palos.”*, que la brujita transformó “el pato en escoba”. Pero en el primer caso no existe ningún referente escrito que lo explique. Es decir, además de faltar la misma información sintáctica en *“Aquí ya transformó un pato”*, falta información semántica ¿qué transformó la brujita en un pato? Oscar omite en los dos casos concretamente el objeto directo y la preposición “en”. En el segundo caso analizado quedaría *“ya lo transformó en la escoba...”* o *“ya transformó el pato en la escoba...”*, pero en el primer caso queda la incógnita.

Se puede interpretar esta ausencia de información en el texto de Oscar como una manifestación del carácter predicativo del lenguaje oral en su texto. Pero también esta dificultad parece tener que ver con el uso aún no adecuado que él hace del verbo “transformar”.



Del mismo modo pareciera que el origen del acto comunicativo oral de Oscar, en lugar de despertar su imaginación, de llevarlo a transformar su “habla interna” en “habla escrita”, lo lleva más al Origo-Oscar-aquí-ahora de la formulación en cada lámina. Esto está indicado especialmente por la presencia del deíctico “aquí”, con el cual se inician cuatro de sus formulaciones. La historieta de Oscar muestra entonces con el deíctico “aquí” otra característica del lenguaje oral.

La estructura sintáctica predominante en este texto son las oraciones coordinadas. A diferencia de sus primeros textos no hay nexo entre una y otra, sino que están articuladas en gran parte a través de la puntuación. En cuanto a esta última, su uso para demarcar unidades textuales internas sigue constante.

En la reestructuración del texto, después de un proceso de intensa reflexión, bajo la orientación de la investigadora, sobre el cómo están formuladas las ideas, Oscar logra darle coherencia a la idea formulada en la primera lámina, agregando las preposiciones “con” y “a”:

AG: Oscar, va a leer la historia que escribió de **La brujita atarantada** y después va a mirar si está clara, si se lee fácil, si la persona que la lee lo va a hacer fácilmente o si necesita hacer algunas correcciones para que se pueda leer más fácilmente.

¿Sí?

OS: Sí.

AG: Pero primero entonces dele una leída.

OS: “La brujita atarantada ... La brujita...” aquí falta la t (el palito que cruza la primera <t> en <atarantada>).

AG: Ajá, bueno.

OS: “atarantada. Está (corrige) esta brujita atarantada va a tocar la varita los pedacitos de palo en la noche. Esta...” falta aquí (el palito que cruza la <t> en <esta>) “esta brujita sale a las doce de la noche a hacer hechicería. Aquí ya trasformó un pato. Lo va a hacer es...”. Le voy a poner ‘una’<sup>50</sup> escoba. “una escoba para barrer los palos. Ya trasformó la escoba para barrer. Aquí está barriendo la casa. Aquí dijo a... (corrige) voy a volar. Aquí dijo a volar por toda el mundo con la escoba”.

AG: Bueno. Entonces ahora volviendo al comienzo ¿hasta dónde va la primera idea?

OS: ... hasta varita.

AG: ¿Y lo siguiente qué sería?

OS: ...

AG: O sea: ¿va a tocar la varita?

OS: Sí.

AG: “Esta bru...” léalo a ver si sí se entiende bien, si otra persona...

---

<sup>50</sup> “ : Señala lo que el niño propone que se le puede poner o quitar al texto.

OS: "Esta brujita atarantada va a tocar la varita los pedaci... los pedacitos de palo en la noche"... "a" los pedacitos se le puede poner.

AG: Ajá... A ver léala otra vez a ver cómo quedó.

OS: "Esta brujita atarantada va a tocar la varita a los... a los pedacitos de palo".

AG: "en la noche".

OS: "en la noche".

AG: Bueno. ¿Qué le parece como está?

OS: ...

AG: A ver. "Esta brujita atarantada va a tocar la varita... (con énfasis) va a tocar la varita a los pedacitos de palo en la noche". "¿La varita va a tocar a los pedacitos de palo en la noche?".

OS: La brujita.

AG: Entonces... la brujita. Y ¿cómo entonces...? ¿qué...?

OS: ¿Aquí se le puede poner "siempre...".

AG: ¡Claro! ...pero... a ver cuénteme ¿qué le va a poner?

OS: La brujita.

AG: Pero aquí ya está. "Esta brujita atarantada va a tocar la varita a los pedacitos de palo en la noche". ¿Cómo está esa idea de "va a tocar la varita a los pedacitos de palo en la noche"?

OS: ...

AG: Bueno. ¿Qué le parece como está?

OS: ...

AG: Bueno, ¿y hasta dónde llega la idea?

OS: Hasta palo.

AG: ¿Y va a quedar suelta "en la noche"? ¿o cómo es?

OS: ... ..

AG: Vuélvala a leer a ver hasta dónde llegaría la idea.

OS: "Esta brujita atarantada va a tocar la varita a los pedacitos de palo en la noche".

AG: Ajá. ¿Entonces <en la noche> estará bien que quede ahí o...?

OS: ...

AG: ... porque ahí dice cuándo va a tocar los pedacitos de palo, ¿no?

OS: Hay que ponerle a qué horas.

AG: ¿Será que es necesario? Ahí ya está que en la noche. Yo creo que está bien ya. O sea, ahí ya está diciendo cuándo... ¿o qué le querría poner?

OS: ... "con la varita".

AG: "Va a tocar la varita los (corrige) a los pedacitos de palo en la noche" ... pero aquí arriba ya tiene <la varita>.

OS: Con la (muy contento) 'con' se le puede poner aquí (señala antes de <la varita>).

AG: ¡Ajá! A ver, ¿cómo queda entonces?

OS: "Esta brujita atarantada va a tocar con la varita a los pedacitos de palo en la noche".

AG: Bueno. Y ahí entonces, ¿hasta ahí llega esa idea?

OS: Sí.

AG: Bueno. ¿Y entonces cómo se marca que llegó hasta ahí la idea?

OS: Sí.

AG: ¿Qué se escribe... al terminar la idea?

OS: Un punto.

AG: Un punto, bueno. ¿La siguiente idea cuál será?

....

De esta misma manera, es decir analizando idea por idea, Oscar continúa la reestructuración de su texto hasta el final.<sup>51</sup>

A lo largo del texto Oscar realiza también otras reflexiones y precisiones bajo la consigna “le puedo poner...”, “le puedo quitar” según sea o no permitido por la norma escrita. El “le puedo quitar ‘aquí’ ” confirma esto:

OS: *“Aquí dijo a volar por todo el mundo con la escoba” Le puedo quitar “aquí”.*

AG: *¿Y por qué lo quitaría ahí?*

OS: *Porque está seguido aquí (señala <Aquí> en la oración anterior).*

#### 4.5.6 *Resumen del desarrollo del texto de Oscar de tercer a quinto grado*

A continuación se presenta lo arrojado por el análisis del desarrollo del texto en Oscar, durante los casi dos años de seguimiento, en cuanto a los siguientes aspectos:

**El texto con estructura lineal-temporal.** Aún le queda camino por recorrer a Oscar en la producción de la **contextualización del qué** para lograr un desarrollo óptimo en la homogeneidad textual. En el último de sus textos “La brujita atarantada” hay una ruptura de la macroestructura por falta de información. Esta ruptura vuelve a aparecer después de haber escrito su texto “carta a la periodista”, la cual no presenta este problema. Lo anterior ilustra cómo el desarrollo de su texto en el primer nivel aún no está consolidado, toda vez que el desarrollo del mismo, al igual que otros procesos de apropiación de saberes, no es lineal, incluso tratándose del desarrollo de la macroestructura lineal-temporal, la más elemental de todas.

**Presencia de lenguaje oral en el texto escrito.** Aunque a lo largo del desarrollo del texto de este joven escritor va disminuyendo la presencia de lenguaje oral, éste se manifiesta hasta el final del seguimiento. Los primeros textos de Oscar muestran cómo él, para dar estructura a sus cuentos, se apoya en la estructura de

---

<sup>51</sup> La investigadora vio necesario interrumpir el proceso de reestructuración del texto, sin que el niño terminara la revisión de la coherencia general del mismo, al notar cansancio en él.

los cuentos narrados en su comunidad. Esto lo ilustra concretamente el uso, en sus dos primeros cuentos escritos, de las expresiones “*y dice (el cuento, el texto) que le dijo...*”, “*y dice (el cuento, el texto) que...*”, las cuales constituyen un **marcador léxico del texto oral** que aparece en las narraciones orales de esta comunidad. Estas expresiones son usadas por los narradores orales de su comunidad cuando inician un cuento, una leyenda, etc., y a lo largo de toda la narración. En los dos últimos cuentos escritos de Oscar desaparecen estas expresiones.

Pero la presencia de **elementos simprácticos** en el último de sus textos “La brujita atarantada” a través del deíctico “aquí”, ilustra cómo la presencia de lenguaje oral se mantiene hasta el final del seguimiento.

**Los tipos de textos “cuento” y “carta”.** A pesar de lo anteriormente anotado también son significativos los cambios cualitativos en el desarrollo del texto de Oscar. Este joven escritor no solamente deja ver que distingue y maneja estos dos tipos de textos, dándoles a cada uno la macroestructura y superestructura adecuadas, sino que, en el caso del primero, le da un **desarrollo estético apoyado también en los recursos literarios de la narración oral, existente en su comunidad**, como lo demuestra el uso de las “entradas pospuestas” en sus cuentos escritos. Además Oscar deja de manifiesto que conoce la función de cada uno de estos textos. Esto último se ve claramente en su carta a la periodista. Ésta sirve para que alguien (Oscar) comunique a otro que está ausente (la periodista) algo (que leyó su artículo) a través del medio escrito (su carta). En cuanto al desarrollo de la cohesión del texto, Oscar puede dar cuenta de: **La existencia de unidades de texto.** Ésta se constata en la delimitación de algunas ideas, a partir especialmente de su cuento “La concha del sapo”, con ayuda de la puntuación, pero Oscar aún no puede dar cuenta de si éstas están adecuadamente entrelazadas y presentan suficiente información de tal manera que formen un todo, una macroestructura. Esto último se hace evidente en su último texto “La brujita atarantada”.

**El desarrollo de la puntuación.** Hay un desarrollo sostenido de la puntuación en la estructuración del texto. Oscar comienza su uso en la demarcación de unidades externas y avanza en su desarrollo textual hacia la demarcación de unidades internas.

**Una construcción sintáctica de mayor complejidad.** Puede verse un desarrollo en el uso de la oración coordinada. Ésta avanza de una articulación con nexo hacia una articulación sin nexo, es decir, el primer tipo de articulación es sustituido paulatinamente por el de la puntuación. Se constata también un incremento significativo de las oraciones subordinadas, especialmente en el tipo de texto “carta”, aunque en su último texto “La brujita atarantada” vuelve a predominar la oración coordinada como estructura sintáctica. Oscar llega inclusive, también en la carta, a formular oraciones subordinadas de segundo grado.

**El uso de un inventario mínimo de conjunciones.** La relación de subordinación la establece fundamentalmente con la conjunción “que”, aunque también están presentes otras como “porque” y “si” más el relacionante adverbial “donde” o “adonde”.

El texto de Oscar presenta en algunas ocasiones problemas en el uso de preposiciones, de verbos y de concordancia en la oración. Con mayor frecuencia aparecen los problemas ortográficos.

En consonancia con el desarrollo del texto, Oscar no solamente logra, por ejemplo en su cuento “La concha del sapo”, que su “habla interna” se materialice en “habla escrita” de tal manera que su cuento conserve tanto su sentido estético como su macroestructura, sino que deja ver también un desarrollo de su conciencia literal y de su conciencia metalingüística: él ha desarrollado un concepto de escritura, de su función “*Para que uno sepa todo..., cómo mejorar todo, uno, la mente*” y de cómo su apropiación “*saber la letra*” es un largo proceso “*uno va aprendiendo poco de a poco,...*”, “*Primero no podía mucho y hoy sí puedo algo...*” que integra distintos aspectos: normas “*Porque una oración sin un punto... no se puede calcular que es una oración*”, tipos de textos “*...hacer las cartas... cuentos*”, etc.

## 5. ALGUNAS CONCLUSIONES

Independientemente de si el desarrollo de la escritura, del texto de estos niños corresponde a la edad o grado escolar en que están, puede verse un desarrollo sostenido en dicho proceso.

Se perfila un desarrollo en la coherencia del texto con una macroestructura lineal-temporal tanto en Valentín como en Oscar, aunque en los dos casos, y según el punto en que se encuentran respectivamente, aún queda camino por recorrer en la construcción de una contextualización del qué de la comunicación. Pareciera que el construir un contexto para el/la lector/a se da relativamente más pronto, lo cual seguramente está facilitado, en este caso, por el tipo de texto “carta”.

Si bien el “cuento” y la “carta” son las macroestructuras más sencillas de abordar en el desarrollo del texto, la investigación empírica muestra que es mucho lo que hay por apropiarse a lo largo de este primer nivel, para que éstas lleguen a tener un desarrollo óptimo en su homogeneidad textual. Es decir, una desintomatización y contextualización del qué y para el lector o la lectora, en el caso de Valentín.

**La presencia de lenguaje oral en uno y otro caso permite concluir que ésta constituye una característica del texto escrito inclusive en quinto grado ya sea en su carácter predicativo o en la presencia de elementos simprácticos y deícticos.** Es decir, el punto de partida de las expresiones de la comunicación hablada, “el origo yo-aquí-ahora” de la teoría de Karl BÜHLER, sigue manifestándose en el desarrollo del texto escrito en el primer nivel.

En este contexto queda al descubierto que **los niños y las niñas de comunidades con fuerte presencia de tradición oral no solamente llegan con un saber sobre estructuras de textos orales existentes en dicho contexto cultural, sino que se apoyan en ellas, por ejemplo en los mismos marcadores léxicos de texto para construir sus primeros textos escritos.** Lo anterior se puede ver especialmente en los textos que escribió Oscar en tercer grado, cuando se inicia el proceso de seguimiento del desarrollo de su texto.

**Pero al mismo tiempo este saber les permite avanzar en el desarrollo estético de sus textos narrativos escritos, como lo ilustra, por ejemplo, el uso de las “entradas pospuestas” en sus cuentos escritos, presentes en los textos narrativos orales de su comunidad.**

También puede verse **al niño y a la niña partir, en su proceso de apropiación de la escritura, de tipos de textos existentes en su contexto cultural**, concretamente de textos literarios en el caso de comunidades con fuerte presencia de tradición oral. **Esto no sólo facilita su desarrollo estético sino el desarrollo de su literalidad, de la escritura**, toda vez que **el desarrollo estético o literario puede constituirse en un camino para materializar su “habla interna” en “habla escrita”**.

A **nivel sintáctico** puede verse un desarrollo que va desde la oración coordinada con nexo, copulativo –ya que mayormente esta coordinación se establece con la conjunción “y”–, hacia la oración coordinada sin nexo, es decir a través de la puntuación, hasta llegar a construcciones con presencia significativa de la oración subordinada. Sin embargo cabe resaltar que la presencia de construcciones subordinadas aparece tempranamente como queda manifiesto desde los primeros textos de Valentín, en segundo grado. Inclusive, hay presencia de oraciones subordinadas de segundo grado en uno de los textos de quinto grado (de Oscar), estructura que proponen FEILKE y AUGST como típica del Nivel 2.

Como parte de este desarrollo de construcciones coordinadas y subordinadas se manifiesta un **inventario de conjunciones** que incluye las coordinantes “y” y “pero” y las subordinantes “que”, “cuando”, “aunque”, “porque”, “si”, “a que” y “para que” más el relacionante adverbial “donde” o “adonde”. Cabe destacar que no se manifiesta un desarrollo creciente del uso de las mismas en estos estudios de caso. Más bien pareciera que Valentín muestra un uso más variado de las mismas ya desde segundo grado.

Hay un desarrollo sostenido de la **estructuración del texto**, de la demarcación del texto y de sus unidades internas, **con apoyo de la puntuación**. El desarrollo de la puntuación con esta función se manifiesta inicialmente en marcadores externos y recién en cuarto grado se presenta como marcador de unidades internas.

Cabe anotar que los textos de segundo a quinto grado presentan problemas en el uso de preposiciones, de verbos y de concordancia en la oración. Con mayor frecuencia aparecen los problemas ortográficos, algunos de los cuales, al igual

que los de concordancia en la oración "... están impregnados de las características fonéticas y morfosintácticas de su habla y del de su comunidad" (GONZÁLEZ, 1995, p. 6) como <sentilla, jue, nuncas>.

El desarrollo de la **conciencia (meta) lingüística**, es decir, de la reflexión sobre el lenguaje escrito, del niño y la niña a partir del análisis y reestructuración de sus propios textos escritos, con ayuda de el/la maestro/a, de un adulto o de los mismos compañeros y compañeras, se perfila como una estrategia fundamental para promover el desarrollo de la coherencia (semántica) y cohesión (sintáctica) del texto escrito.

Del mismo modo, el análisis y la reestructuración que niñas y niños hacen de sus propios textos es fundamental para seguir desarrollando su conciencia metalingüística y su competencia de escritura.

Dado que la construcción de la conciencia metalingüística es un proceso complejo, resulta fundamental el apoyo de alguien, pero ese apoyo debe ser adecuado. El concepto de VYGOTSKI de "Zona de desarrollo próxima" es fundamental para precisar dónde específicamente y cómo debe brindarse este apoyo. Es decir, cómo llevar al niño y a la niña desde el conocimiento que ya tiene (sobre la norma escrita, tipos de textos, la función de la escritura, etc.) hasta el conocimiento que está en proceso de interiorizar.

El análisis del desarrollo del texto en Valentín y Oscar desde segundo hasta quinto grado seguramente requiere de mayor precisión, pero de alguna manera espera haber contribuido en dejar planteada la necesidad de profundizar en la investigación de este tema, para tener un acercamiento más exacto al del desarrollo del texto en el niño y la niña de comunidades en transición a una cultura escrita que facilite el diseño, desarrollo y seguimiento de propuestas para el fomento de la lectura y la escritura en zonas que tienen este problema. Problema que radica no tanto en que son comunidades con poco desarrollo de cultura escrita, sino en que no se cuenta con propuestas para promover esa transición hacia la cultura escrita a partir de las potencialidades que tienen, como por ejemplo la tradición y la literatura oral, y potencialidades que están en consonancia con éstas, como por ejemplo la literatura para niños y niñas.



## 6. BIBLIOGRAFÍA

ARDON, Mario

1997 *Folklore literario hondureño*. Honduras, GTZ-Editorial Guaymuras.

BROCKMEIER, J.

1997 *Literales Bewusstsein. Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur*. München, Wilhelm Fink Verlag.

BÜHLER, Karl

1965 *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart, Gustav Fischer Verlag.

BUSSMANN, H.

1990 *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart, Kröner Verlag, zweite, völlig neu bearbeitete Auflage.

CHAPMAN, A.

1992 *Los hijos del copal y la candela*. México: UNAM y Center d'Etudes Mexicaines et Centraméricaines, Tomo I, 2<sup>da</sup> ed.

CONAFE

1994 *La concha del sapo*. México.

DEHN, Mechthild

1999 *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Berlin, Volk und Wissen Kamp.

DEHN, Mechthild et al. (Hrsg.)

1996 *Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

DEHN, Mechthild

1994 *Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreiben können*. Bochum, Verlag Ferdinand Kamp, 4. überarbeitete Auflage.

DEHN, Mechthild

1994 *Schlüsselszenen zum Schriffterwerb. Arbeitsbuch zum Lese- und Schreibunterricht in der Grundschule.* Weinheim und Basel, Beltz Verlag.

FEILKE, Heltmut

1996 *Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten.* En: Baurmann, J. et. al. (Hrsg.). *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch.* 2. Halbband, S.1178-1191.

FEILKE, H.

1995 *Auf dem Weg zum Text.* In: Augst, G (Hrsg.). *Frühes Schreiben: Studien zur Ontogenese der Literalität.* Essen, Die Blaue Eule. S. 69-88.

FEILKE, H. y AUGST, G.

1989 *Zur Ontogenese der Schreibkompetenz.* En Antos&Kring (Hrsg.). *Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick.* S. 297-327.

FERREIRO, Emilia et al.

1996 *Caperucita Roja aprende a escribir.* Barcelona: Gedisa.

FURNARI, Eva

1994 *La brujita atarantada.* México, Libros del rincón SEP, 2. Reimpresión.

GONZÁLEZ, Aura

1999 *Escuela y cultura escrita. Una experiencia en Honduras.* Ponencia presentada en el Congreso "Lectura '99. Para leer el XXI". 22 al 26 de noviembre. La Habana, Cuba.

GONZÁLEZ, A.

1997 *Promoción de una cultura escrita elemental desde la escuela en un contexto de tradición oral.* Ponencia presentada en el "49º Congreso de Americanistas". Quito, Ecuador.

GONZÁLEZ, A.

1995 *La escritura y el habla del niño*. Ponencia presentada en el 1er. Simposio de Educación Bilingüe e Intercultural en Honduras del 27 al 29 de julio. Tegucigalpa, Honduras.

HERRANZ, A ; BÜTTNER, T. y GONZÁLEZ, A.

1995 *Variedades lingüísticas, escuela y cultura escrita*. Tegucigalpa, Honduras FEBLI-GTZ-SE.

LAROUSSE

1985 *Entienda la gramática moderna*. México.

OCÉANO

1993 *El mundo de la gramática*. Curso teórico-práctico, Barcelona, Volúmenes 3 y 4.

OLSON, D. R. y TORRANCE, N. (Comps.).

1996 *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.

ONG, Welter J.

1994 *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica, Ltda.

STOLL, W.E.

1994 *Gansa tonta*. Santafé de Bogotá, Fondo de Cultura Económica, S.A.

TONSCHEIDT, S.

2000 *Lernen zu lernen*. En: *akzente aus der Arbeit der gtz*. No.4. S. 34-36. Traducción al español: Aura González.

UNESCO (oficina para Centroamérica y Panamá)

1995 *Niñas y niños del maíz*. San José.

VAN DIJK, Teun

1996 *La ciencia del texto*. España: Paidós Comunicación, 3. Reimpresión.

WADDELL, M.

*¡Ahí viene el malvado topo!* México, Fondo de Cultura Económica.

WYGOTSKI, Lev.

1995 *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

WOODS, P.

1995 *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós Ibérica S.A., 3. Reimpresión.

## 6. EXPERIENCIAS DE ALFABETIZACIÓN TEMPRANA Y GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL

*Prof. Eliana Ramírez A.*



## 1. LA PROPUESTA

La Dirección de Educación Inicial y Primaria del Ministerio de Educación solicitó asesoría técnica a UNICEF para llevar a cabo, con un equipo de sus profesionales, el Proyecto “Fortalecimiento de la Comprensión Lectora y la Producción de escritos para niñas y niños de segundo y tercer grado de Educación Primaria”.<sup>1</sup>



Proyecto “Fortalecimiento de la Comprensión Lectora y la Producción de Escritos para niñas y niños de 2do. y 3er. grado de Educación Primaria”

Gestores: DINEIP y UNICEF.

Inicio: Mayo 2000.

Fin: Incrementar los logros de niñas y niños de 2do. y 3er. grado para comprender lo que leen y producir escritos.

Ubicación: Zonas rurales de Tumbes, Apurímac y Ucayali.

Participantes: OOI, ISP, docentes, niñas y niños y coordinadores de Redes de Fortalecimiento.

<sup>1</sup> El Proyecto se inició en mayo del 2001.

Este proyecto atendió como problema central los bajos logros alcanzados por los niños y las niñas menores de 10 años para comprender lo que leen y producir escritos de manera extensa y creativa, problema identificado por algunas investigaciones de campo que daban cuenta de esta situación.<sup>2</sup> La publicación de los resultados del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de UNESCO corroboró esta situación al colocarnos como antepenúltimo país en América Latina en resultados de lenguaje en el tercer grado.<sup>3</sup>

Se dio prioridad a las zonas rurales y, en ellas, las escuelas unidocentes y multigrado.<sup>4</sup> Se eligió una en cada región del país: en la costa, el distrito de Pampas de Hospital, en Tumbes; en la sierra, el distrito de Abancay, en Apurímac; y en la selva, Nueva Requena, en Ucayali.

La finalidad del Proyecto fue contribuir a que los niños y las niñas de segundo y tercer grado de las escuelas públicas seleccionadas obtengan un nivel satisfactorio de logro en la comprensión de lo que leen, la producción de escritos y la expresión a través de diversos lenguajes, creando para ello condiciones pedagógicas y de gestión básicas. Como uno de los resultados esperados, se planteó elevar en 40%, como mínimo, el nivel obtenido por las niñas y los niños en la línea base.

El Proyecto pretendía que estos logros fueran producto de la gestión de equipos locales constituidos por representantes de los Órganos Intermedios del Ministerio de Educación, coordinadores de las Redes Educativas que se constituirían, miembros del gobierno municipal, docentes y alumnos/as de los Institutos Pedagógicos, representantes de instituciones, de organizaciones de base y agentes diversos de la comunidad. Se buscaba que la gestión educativa priorizara la obtención de logros básicos de aprendizaje sobre su tradicional rol de atender funciones administrativas.

---

<sup>2</sup> **Redes Educativas Rurales y Logros Básicos de Aprendizaje** (Documentos de Trabajo) Dirección Regional de Educación de Cajamarca-Cusco-DINEIP-UNICEF.

<sup>3</sup> Boletín 9 Unidad de Medición de la Calidad Educativa-Ministerio de Educación, Febrero del 2001.

<sup>4</sup> En las escuelas unidocentes, un/a docente atiende los seis grados de primaria; en las multigrado, un/a docente atiende a dos o tres grados al mismo tiempo.

Este enfoque puso énfasis en la propuesta pedagógica y la propuesta de gestión local, y elaboró una estrategia que tenía el desarrollo simultáneo de seis líneas de acción: planificación y organización, formación en servicio tanto para los aspectos pedagógicos como para los de gestión de Redes, seguimiento y monitoreo, funcionamiento de Grupos de Interaprendizaje, medición de logros de aprendizaje, y comunicación y movilización social.

La población participante en el Proyecto estuvo constituida por:

- 92 docentes de primaria, 53 de segundo grado y 39 de tercero;
- 1627 niñas y niños de segundo y tercer grado;
- 3 Directores Técnico Pedagógicos (DTP) de Órganos Intermedios del Ministerio;
- 11 especialistas de Educación Primaria (3 de Pampas de Hospital, 4 de Nueva Requena y 4 de Abancay);
- 3 docentes de Institutos Pedagógicos;
- 6 alumnos y alumnas de Institutos Pedagógicos;

Se intervino en 45 escuelas: 5 unidocentes, 31 multigrado y 9 polidocentes.

**Cuadro 1 Población e instituciones participantes**

Departamento	Provincia	Distrito	Total docentes		Niñas y niños		DTP	Esp	ISP		Escuelas	Tipo Centros Educativos		
			2do.	3ro.	2do.	3ro.			doc.	alum.		U	M	P
Tumbes	Tumbes	Pampas de Hospital	18	15	18 9	13 8	1	3	1	2	15	2	8	5
Ucayali	Coronel Portillo	Nueva Requena	19	12	34 9	31 1	1	4	1	2	16	1	1 4	1
Abancay	Abancay	Abancay	16	12	34 3	29 7	1	4	1	2	14	2	9	3
		TOTAL	53	39	88 1	74 6	3	11	3	6	45	5	3 1	9
			92		1627									



## 2. LAS REDES EDUCATIVAS RURALES COMO ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN Y DE GESTIÓN CENTRADAS EN OBTENER LOGROS DE APRENDIZAJE

La idea de conformar redes lleva implícita la idea de aunar esfuerzos en torno a objetivos comunes. Por eso, las Redes orientaron su finalidad a ir desarrollando, en el largo plazo, una propuesta educativa local. Se propuso que las Redes fueran instancias de gestión compuestas por instituciones, organizaciones de base y personas, para generar condiciones, capacidades y recursos que permitieran alcanzar logros básicos de aprendizaje.

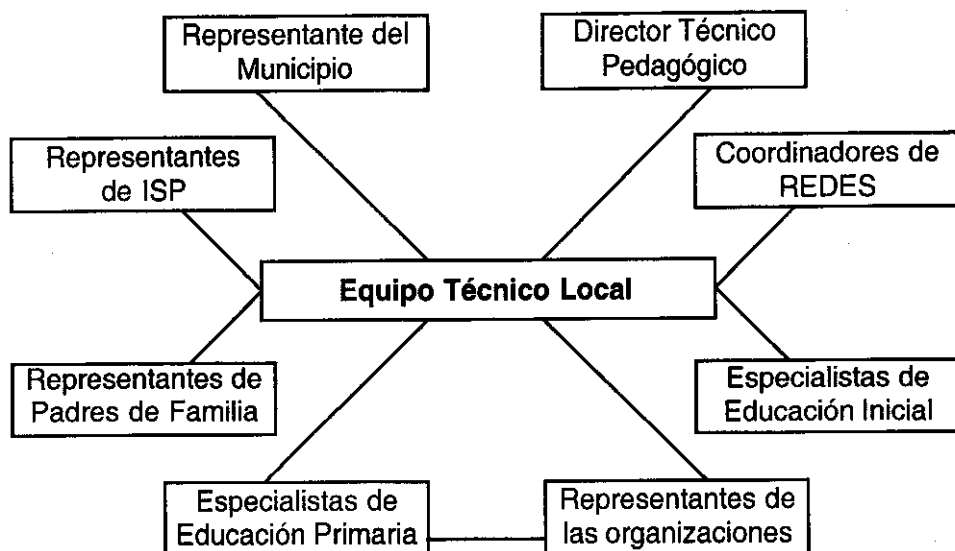
Se definieron como funciones de la Red las siguientes:

- a. Sensibilizar y comprometer la participación de diversos agentes locales en favor de la comprensión lectora y la producción de escritos de niñas y niños de primaria.
- b. Garantizar la existencia de condiciones básicas y la aplicación de estrategias innovadoras para obtener logros de aprendizaje en lectura y escritura.
- c. Acompañar y brindar asesoría a los agentes educativos sobre los procesos de cambios pedagógicos para fortalecer la comprensión lectora y la producción de escritos.

Las Redes tendrían una organización horizontal donde todos los participantes serían miembros de la misma, trastocando la idea de contar con aliados, ya que esta concepción hace que se considere a algunas instituciones o fuerzas sociales como fuentes de recursos pero no como agentes que participan en el análisis de la realidad educativa y en la toma de decisiones, elementos esenciales de la participación.

Estarían representadas por un Equipo Técnico Local a nivel distrital en el que participaban todos los representantes de las organizaciones o miembros que formaban la Red. En este equipo estaban: el Director Técnico Pedagógico y los especialistas de Inicial y Primaria de la Dirección Regional y del Área de Desarrollo Educativo de cada Región, representantes del Municipio distrital, de los Institutos Superiores Pedagógicos, los coordinadores de Redes Educativas en representación de los docentes, y todos

ellos, con el objetivo común de elevar los logros de aprendizaje en lectura y escritura.



Este equipo coordinaba directamente con el Equipo Central del Ministerio de Educación, que se ubicó en esta organización como un Equipo Asesor a la gestión local.

### Procesos desencadenados por la RED

Especialistas:	Centrar la gestión en logros de aprendizaje.
Municipio:	Descubrir cómo apoyar a la escuela.
ISP:	Revisar la formación que brindan.
Docentes y Directores:	Re-conceptualizar al niño y a la niña rurales. Descubrir procesos y condiciones de aprendizaje.
Comunidades y Padres:	Conocer qué demandar y cómo apoyar a la escuela y cómo controlar su calidad.
RED:	Ser aliado es proponer y participar y no sólo colaborar con recursos.

Se pudo verificar en la práctica que esta organización desencadenó procesos reflexivos y participativos. Todos los agentes asumieron responsabilidades, según su propio quehacer.

Los especialistas redefinieron su rol, poniendo énfasis en obtener logros educativos evidentes y no en limitarse sólo al cumplimiento de meros procesos administrativos; descubrieron la necesidad de una interacción más personal en la cual el asesoramiento fue constituyendo el eje del quehacer y el medio donde se pusieron en práctica nuevas formas de acercamiento con las escuelas, los docentes y los niños y las niñas. El impacto de conocer la realidad desde el aula fue altamente motivador y cuestionador de su propio trabajo.

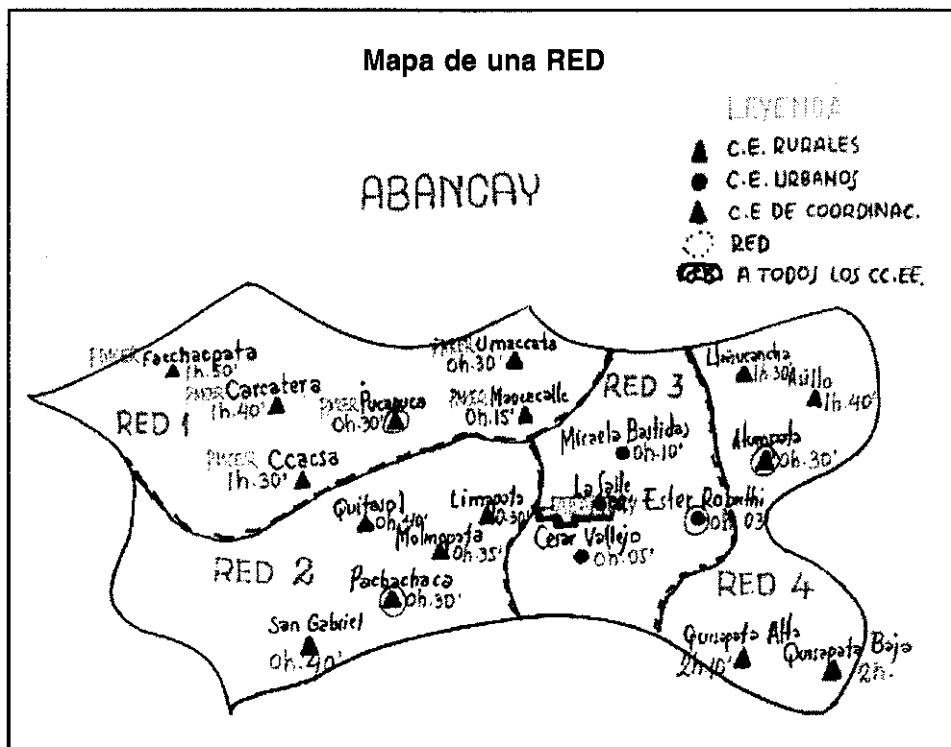
El Municipio empezó a ver con mayor claridad en qué podía consistir su apoyo a la educación del distrito.

Los Institutos Pedagógicos se acercaron a la realidad de las aulas rurales unidocentes y multigrado y de la cultura y les sirvió para revisar la formación que brindan.

Los/as docentes y directores/as descubrieron las potencialidades y talentos de los niños y de las niñas que los llevaron a cuestionar la idea de niño/a que venían manejando, sobre todo aquella de el/la niño/a rural pobre, carenciado/a, que no puede. Adquirieron una visión más crítica sobre las condiciones y los procesos para aprender y desplegaron un trabajo conjunto, de ayuda con otros agentes, para revertir los déficits y compartir los avances.

La comunidad y los padres fueron descubriendo qué se puede demandar a la escuela, en qué se le puede apoyar concretamente cuando hay metas claras y cómo es necesaria una mayor vigilancia social a la calidad de la escuela.

Al interior del distrito, los integrantes del Equipo Local diseñaron las Redes tomando en cuenta la ubicación de las escuelas en un ámbito. Aunque esta organización de las escuelas era central, la Red no se redujo a ellas, ni a los grupos de interaprendizaje que se pudieran conformar. Tenían como unidad de intervención a la comunidad que se desarrolla en el ámbito, lo cual permitió que la Red se preocupara también de los excluidos, de los que no tienen acceso a la escuela. Dentro de cada Red, sus propios miembros designaron a sus coordinadores.



La conformación de las Redes y su cabal entendimiento fue evolucionando. La idea de Redes, planteada en el diseño, no fue claramente comprendida desde el inicio; los/as docentes se orientaron más hacia la tarea pedagógica y los grupos de interaprendizaje. La noción de aliado/s –sea la comunidad o las organizaciones o las personas– se entendió como los que aportan recursos o materiales desde afuera pero no se les reconoció –sino hasta después de un período– como miembros activos con capacidad de propuesta y de decisión para la solución de problemas.

Al inicio los equipos locales eran dirigidos por los Especialistas de las Áreas de Desarrollo Educativo, lo cual fue abriéndose a la participación de los coordinadores de Red y de los otros agentes, miembros activos de la misma. Esta confianza en las potencialidades de los otros fue un elemento básico para el desarrollo de las Redes. Poco a poco se fue avanzando en la internalización de la idea de que todos los miembros de las Redes deberían sentirse gestores del Proyecto y participar desde la planificación inicial.

Las Redes hicieron posible generar un tejido organizacional que, desde sus propias necesidades educativas, fue organizándose y clarificando sus funciones. Esta nueva forma de gestión educativa fue generando una nueva visión del quehacer para la educación, construida en el camino, donde todos y en especial los/as docentes tuvieron su cuota de responsabilidad muy clara.

La experiencia deja como lección que este esfuerzo demanda desarrollar capacidades locales de gestión, saber escuchar, respetar la cultura y la forma de hacer y de pensar de los otros. En la dinámica de este proceso se observó que la escuela suele exigir compromisos a la comunidad y ésta espera, a cambio, que sus hijos e hijas aprendan pero confirma que no es así. Siente que no puede exigir, ni verificar si sus hijos e hijas reciben un trato amable, si logran vivir experiencias significativas de aprendizaje. Esta situación se vio como un reto que demandaba encontrar los mecanismos para este diálogo.

Un funcionamiento óptimo de la Red supone que sus miembros estén informados para la participación, que participen en la definición de metas y toma de decisiones y en el mejoramiento de la educación de los niños y las niñas. Procesos que demandan tiempo para su construcción.

### 3. LA CREACIÓN Y REVISIÓN DEL CONOCIMIENTO A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN EN SERVICIO PARA LA GESTIÓN Y LO PEDAGÓGICO

El reto de la formación en servicio consistió en la búsqueda de coherencia entre el enfoque de aprendizaje activo, constructivo e interactivo y las acciones concretas de capacitación. El Equipo Central, encargado de diseñar la capacitación, partió de la preocupación de que las capacitaciones no llegaban a calar en los/as docentes y por tanto no se producían cambios en el aula. Se trabajó con la hipótesis de que si atendía preferentemente a los procesos de aprender de los y las docentes, se lograrían avances.

Si había que ser coherentes se tenía que respetar los procesos y ritmos de aprendizaje del sujeto que aprende, rescatar sus contextos culturales y sus saberes previos. Teníamos que construir los nuevos conocimientos a par-

tir de la experiencia, del análisis de la propia práctica; pero que esto no fuera una simple declaración sino que se viviera en la capacitación. Asumir esta concepción significó esperar que los procesos de asimilación y confrontación se dieran, y que el darse cuenta fuera parte de un proceso que llevara al conocimiento seguro y transformador de la práctica.

La formación en servicio orientada a los/as docentes, y al manejo del aprendizaje en el aula, puso énfasis en desencadenar procesos para aprender. La mirada estuvo puesta en el sujeto que aprende, como alguien que se desestabiliza ante los nuevos saberes, vive sus propios conflictos, necesita la confrontación y el debate con otros, y requiere seguir sus propias estrategias para aprender.

Los procesos de aprendizaje desplegados en los Talleres, el monitoreo y asesoramiento *in situ*, la observación de las aulas y la medición, pasaron por estos ejes. Se fue reflexionando juntos, desde la propia práctica pedagógica y de gestión, y se fueron construyendo en colectivo los nuevos saberes y las nuevas actitudes. Se generó una actitud hacia la construcción del conocimiento que luego fue llevada a las aulas para permitir que los niños y las niñas aprendieran bajo otros enfoques. Esto no quiere decir que en este campo se han revertido totalmente las prácticas anteriores para aprender. Pero sí podemos decir que se dio inicio a un proceso diferente, donde sus mismos actores advertían que su aprendizaje pasaba por un proceso activo de interacción con otros, de discusión de los propios saberes y de los nuevos; y que el trato y la relación que se propiciaban como respetar a los demás en sus expresiones, ser tolerantes en esperar los cambios, chocaban con actitudes y prácticas cotidianas.



Este aprendizaje no estuvo centrado sólo en los conocimientos sino también en el desarrollo de nuevas actitudes, en el desarrollo de la vida afectiva.

El trabajo en equipo, práctica poco común entre docentes, y el trabajo en el aula, fueron el mejor campo para desarrollar el respeto por el otro, el expresar las ideas y sentimientos propios, el aprender maneras y formas de comunicar que argumenten sin descalificar ideas ajenas por más triviales que fueran, el desarrollar estima, tolerancia y cariño hacia los otros. Este fue el clima nuevo, con los altibajos propios de una experiencia que se iniciaba y que sólo duró seis meses.



La formación en servicio no estuvo sólo tras la búsqueda de coherencia entre la formación y los enfoques nuevos sobre el aprendizaje, sino que buscaba también una secuencia orientada a la formación continua en servicio.

El Primer Taller de formación permitió conocer los niveles de conocimiento teórico y práctico de los participantes. La pre-planificación inicial elaborada por el Equipo Central fue reajustada para responder a las necesidades concretas de los participantes una vez que se analizó con ellos, desde la práctica, cuáles eran sus aspectos más débiles.

Por pertenecer a escuelas unidocentes y multigrado la mayoría de estos/as docentes no habían sido capacitados/as (el 48% en Abancay, 77% en Nueva Requena y 73% en Pampas de Hospital), ya que las acciones del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) en los últimos años estuvieron orientadas preferentemente a las escuelas polidocentes.

La Capacitación desarrolló una línea para atender los temas referidos a la gestión centrada en logros de aprendizaje. Estas acciones se orientaron al Equipo Técnico Local y se dieron a través de Talleres, y en acciones concretas como la elaboración de planes de trabajo de las Redes, supervisión de su cumplimiento, acciones de monitoreo o supervisión acompañante o las acciones de medición de logros de aprendizaje, entre otras.

La formación para la gestión del aula para obtener logros en lectura y escritura, se dirigió a los directores, docentes y a los miembros del Equipo Técnico con el fin de ayudarles en su labor de monitoreo y asesoramiento.

#### 4. EL MONITOREO ACOMPAÑANTE

Sostener los cambios implica desarrollar acciones de acompañamiento y asesoría de los docentes para reforzarlos y mantenerlos. La línea de monitoreo cumplió esta función. Los equipos locales monitorearon dos veces al 100% de las aulas siguiendo planes de acción elaborados por ellos mismos. Esto fue muy importante para que los docentes objetivaran su práctica y los observadores se percataran de sus posibilidades y límites.

Los indicadores sobre lo que se debía observar fueron elaborados con los miembros de los equipos locales. Con tal fin se confeccionaron fichas, que se dieron a conocer a los/as docentes. El manejo de estos indicadores de logro permitió a los/as docentes saber con claridad qué se esperaba de su desempeño y esto constituyó un factor clave para mejorar sus prácticas. Estos indicadores tuvieron dos niveles de avance relacionados con lo esperado después del primer taller de formación y el avance esperado después del segundo taller.



En las visitas de monitoreo se debía además observar la dinámica del aula y elaborar el correspondiente registro de la clase. Se vio que esta tarea demandaba habilidades específicas para observar y registrar que no estaban suficientemente desarrolladas en los observadores. Se pretendía con esto recuperar la práctica del aula para que después fuera analizada con el fin de profundizar aprendizajes; sin embargo esto no se pudo lograr.

La devolución de la información recogida en el aula, como parte del monitoreo, el mostrarse entre docentes la producción innovadora de metodologías y prácticas en el aula, fueron actividades reforzadoras de los



mensajes básicos de la capacitación. Estas acciones recogían testimonios personales y evidencias concretas de lo trabajado en las aulas.

Estas acciones de monitoreo exigieron aprendizajes específicos relacionados con la forma de interactuar con los directores de los centros educativos y los y las docentes. Exigieron un cambio de actitudes para pasar de la fiscalización al acompañamiento y al asesoramiento de profesional a profesional.

Asimilar la noción de “monitoreo acompañante” tuvo también su proceso. Hubo un aprendizaje surgido de la práctica. El Equipo Central también tuvo un rol modelador de actitudes y conductas que sin pretenderlo fueron observadas y comentadas posteriormente en las reuniones de balance donde se hacía referencia a las actitudes de respeto, de valoración de las prácticas utilizadas por los/as docentes y la orientación al desarrollo de habilidades a partir de las prácticas observadas.

El financiamiento de las acciones de monitoreo fue compartido en forma de bienes y servicios puestos por cada agente según sus posibilidades, unido a un financiamiento mínimo realizado por el Proyecto para garantizar las acciones de monitoreo, que cubría un mínimo de movilidad y refrigerios.



Los aspectos centrales tomados en cuenta para la formación de los/as docentes fueron:

- La concepción de aprendizaje centrada en la construcción del conocimiento.
- El enfoque psicogenético y constructivo de la lectura y la escritura.
- Estrategias para poner la lectura al alcance de los niños y las niñas y para centrar la lectura en el disfrutar y la búsqueda del significado.
- Estrategias para la construcción de la escritura y dejar que los niños

y las niñas expresen sus ideas y sentimientos desde el inicio, y no sólo palabras o sílabas sueltas.

- La creación de un clima propicio para la expresión oral, el intercambio de opiniones y la toma de decisiones de los niños y las niñas.

Se puso énfasis en obtener condiciones mínimas para crear ambientes letrados. La organización de las bibliotecas de aula y su funcionamiento, con participación de los niños y las niñas, revaloró el uso de los materiales distribuidos por el Ministerio de Educación y que, en el mejor de los casos, se encontraba guardado en las direcciones de las escuelas.

Se ofreció un abanico de estrategias para que los niños y las niñas aprendan a leer y escribir que debían ser desarrolladas en la programación.

Las estrategias ligadas a la lectura implicaban crear condiciones y actividades para que:

- Los niños y las niñas elijan sus libros y lean por placer.
- El profesor o la profesora les lea y anime la lectura.
- El profesor o la profesora presente diversos textos para que los niños y las niñas reflexionen sobre el lenguaje.
- Los niños y las niñas lean para ampliar su información.



Las estrategias ligadas a la escritura promovían actividades en las que:

- Los niños y las niñas producen escritos libremente, desde lo que saben, expresándose con creatividad y fantasía.
- Los niños y las niñas dictan al profesor o a la profesora y aprovechan los textos para la comprensión lectora y la producción de escritos.
- Los niños y las niñas producen escritos ligados a temas de su vida cotidiana.

## 5. LA MOVILIZACIÓN SOCIAL

Todo este esfuerzo requería el apoyo de toda la comunidad. Conscientes que las comunidades rurales y sobre todo las andinas –de cultura ágrafa– requerían de ambientes letrados para hacer uso del lenguaje, se hicieron esfuerzos para informar a la comunidad y movilizarla. En algunas localidades, los adultos produjeron cuentos para el aula; se realizaron programas radiales, y se letró la comunidad para apoyar la lectura de los niños y las niñas.

Esto funcionó en las comunidades que ofrecían mejores condiciones y donde los coordinadores de Red tuvieron condiciones adecuadas para la gestión.

## 6. LOS GRUPOS DE INTERAPRENDIZAJE

Las Redes conformaron al interior grupos de interaprendizaje de los docentes. Éstos debían concebirse como espacios de autoformación, de balance y propuestas. Se sintieron más integrados y con metas a lograr. Los Equipos locales fueron los encargados de propiciarlos, y acompañar a los responsables de las Redes. Sobre ellos no se hizo un seguimiento detallado acerca de su profundización pedagógica.

Sin embargo, se advirtió que el trabajo con grupos de interaprendizaje requiere agendas, estrategias de autoaprendizaje, noción de metas y productos claros, que permitan a estos grupos convertirse en entes que aprenden a partir del análisis de su propia práctica, ampliada por otras informaciones, y no desvirtúen su sentido convirtiéndolos en grupos de sólo programación curricular.

## 7. LA MEDICIÓN DE LOGROS DE APRENDIZAJE

Como hemos dicho, al principio, el proyecto centró el impacto de su accionar en producir logros de aprendizaje en las niñas y los niños de segundo y tercer grado en las escuelas seleccionadas. La capacidad de gerencia de las Redes se mediría por ello en su capacidad de contribuir a estos logros.

El enfoque de gestión que tenía este Proyecto consideró la medición de logros de aprendizaje como un complemento concomitante a la formación. Se consideró la medición como un instrumento de gerencia que debía permitir a las instancias responsables detectar si estaban alcanzando los logros de aprendizaje



y si existían las condiciones pedagógicas necesarias. Los resultados de la medición permitirían formular medidas o políticas educativas locales y generar mayor responsabilidad en los/as docentes y autoridades sobre los resultados educativos. Se mediría la comprensión de textos y la producción de escritos en la totalidad de niños y niñas de segundo grado y en una muestra representativa de los y las de tercero.

Se diseñaron las pruebas correspondientes, tomando como base las aplicadas en Cajamarca por la Dirección Departamental de Educación con apoyo de UNICEF desde 1998 para el proyecto de Redes Educativas Rurales. La prueba de entrada se aplicó en el mes de mayo del 2000 y la de salida los primeros días de noviembre. El proceso de aplicación sirvió para capacitar sobre este tema a los Especialistas de las Áreas de Desarrollo Educativo (ASE), a los/as alumnos/as y docentes de los Institutos Pedagógicos.

Se definió operativamente la lectura comprensiva como “captar el significado de ideas que se entrelazan entre sí” (RAMÍREZ E. 2000) ; por ello, los niños y las niñas de segundo y tercer grado debían leer y entender las ideas que se presentan en un texto y entender su sentido. Para esto se seleccionó un texto corto, tanto para la prueba de entrada como para la prueba de salida.

III. Lee atentamente

### El sueño de Margarita

**M**argarita vivía en un hermoso campo, cerca del río. Había lindas flores y mariposas.

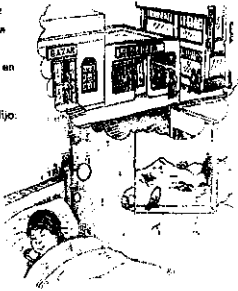
Por la mañana despertaba con el canto de los pajaritos y el sol entraba por su ventana. Pero Margarita soñaba con vivir en la ciudad.

Un día su mamá le dijo: «¡Vamos a la ciudad. Visítanos a tu tía Lucía!».

Margarita miraba por la ventana del ómnibus con curiosidad. «¡Qué bonito es la ciudad!», exclamó.

Al pasar los días, se dio cuenta que en el barrio no había mariposas, ni pajaritos y extrañaba a su oveja.

Hasta que su mamá le dijo que regresaban a su pueblo. «¡Por fin!», suspiró Margarita ese día.

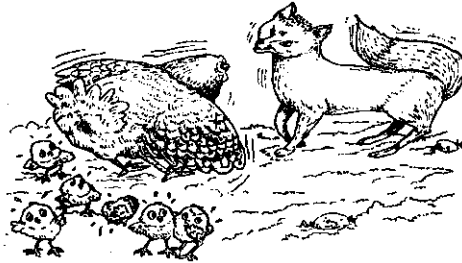


### La Gallina

Un día, una gallina y sus pollitos paseaban por el campo, ellos jugaban y buscaban gusanos en la tierra.

De pronto, pasó por ahí un zorro hambriento y al ver a los pollitos quiso comérselos.

La gallina se dio cuenta y corrió a defenderlos cacareando muy fuerte y moviendo mucho las alas; al verla, el zorro se asustó, no pudo comerse a los pollitos y se fue molesto a buscar alimento a otra parte.



El proyecto identificó indicadores que permitieran verificar la competencia que demanda el currículo, que es “Leer comprensivamente diversos tipos de textos”. Estos indicadores que ayudaron mucho a los docentes y las docentes para evaluar la comprensión lectora, fueron:

- Relaciona texto con dibujo.
- Identifica el tipo de texto.
- Identifica los personajes del cuento.
- Ubica el lugar donde se desarrolla la historia.
- Establece relaciones de causa y efecto.
- Comprende el significado de expresiones y palabras.
- Identifica el hecho principal de un relato.
- Ordena la secuencia lógica de un hecho.
- Formula inferencias a partir de un texto.

Se asumió que un niño o una niña había producido un escrito si “se expresaba escribiendo ideas propias que se enlazaran unas con otras con sentido. La no producción correspondería a escritos que no expresaran ideas completas, o que fueran ilegibles” (RAMÍREZ, E. 2000).

Se consideró que las niñas y los niños de segundo y tercer grado debían terminar el grado siendo capaces de producir una narración, específicamente un cuento, de modo que sus ideas se relacionaran para ofrecer una situación, un conflicto y su solución.

Los indicadores de la producción de escritos fueron:

- Organización del cuento.
- Relación de las ideas.
- Legibilidad.
- Originalidad.
- Ortografía.
- Extensión.
- Vocabulario.

Tanto en la prueba de entrada, como en la de salida, se ofreció una ilustración. La indicación que se dio a los niños y a las niñas fue: “Observa esta figura e inventa un cuento con lo que ves”.

La línea base en segundo grado arrojó resultados muy preocupantes tanto en producción de escritos como en comprensión lectora.

En producción de escritos, los porcentajes fueron los siguientes:

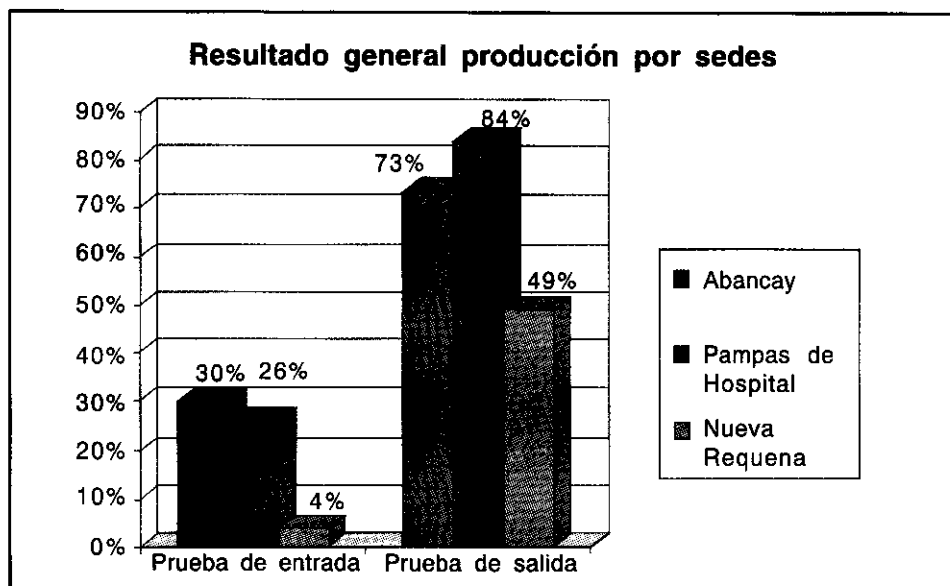
<b>Resultados de la producción de escritos 2do. grado</b>		
<b>Sedes</b>	<b>Prueba de entrada</b>	<b>Prueba de salida</b>
Abancay	30%	73%
Pampas de Hospital	26%	84%
Nueva Requena	4%	49%

No olvidemos que el proyecto había establecido como indicador de logro elevar en 40% los porcentajes que se encontraran en la prueba de entrada.

En segundo grado, en producción de escritos, Abancay subió 43%. Pampas de Hospital hizo un notable esfuerzo y avanzó 58% sobre su nivel de entrada; y Nueva Requena pasó de 4% a 49% en la salida, subiendo 45%.

Es decir, al finalizar el proyecto, 7 de cada 10 niños de segundo grado de Abancay producían textos; 8 de cada 10 en Pampas de Hospital; y 5 de cada 10 en Nueva Requena.

Comparativamente, los resultados más altos en producción de escritos en segundo grado están en Pampas de Hospital, seguido de Abancay y Nueva Requena.




A pesar de los avances, es preocupante que al finalizar el segundo grado todavía haya un 27% de niños y de niñas de Abancay, 16% en Pampas de Hospital y 51% en Nueva Requena que aún no logran producir escritos. Consideramos que este esfuerzo debe hacerse desde el primer grado para que el segundo sea un grado de consolidación. Sin embargo, los seis meses de intervención que ha tenido el Proyecto han sido fructíferos.

Se encontró alto porcentaje de escritos ilegibles o que no comunicaban ideas, lo cual llama la atención por ser niños y niñas de segundo y tercer grado y porque estuvieron presentes tanto en la prueba de entrada como en la de salida, aunque en menor proporción.

Los niños y las niñas que no llegaban a producir ideas fueron ubicados/as en las siguientes categorías (RAMÍREZ, E. 2000), las que se ilustran con los escritos producidos:

Traves

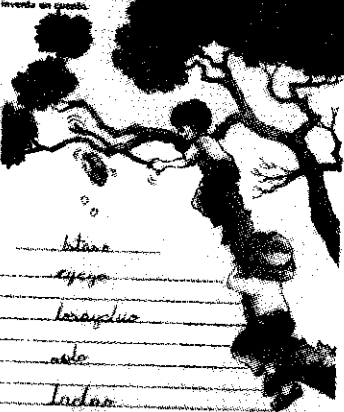
IV. Observa el dibujo e inventa un cuento.



27 27 27  
 27 27 27  
 27 27 27  
 27 27 27  
 27 27 27  
 27 27 27

Letras iguales sin sentido

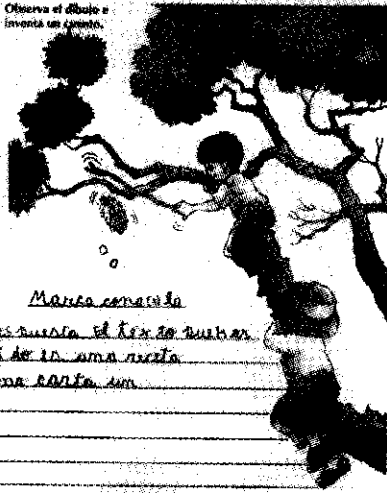
IV. Observa el dibujo e inventa un cuento.



ltaaa  
 ayeyo  
 loayllo  
 aale  
 ladaa  
 ladaa  
 ladaa  
 ladaa

Copia letras

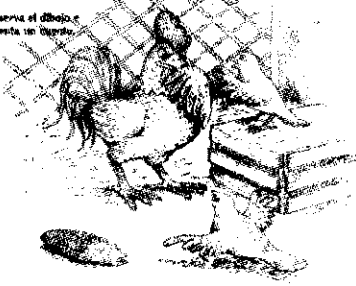
IV. Observa el dibujo e inventa un cuento.



Manca conata  
 resueta el tex so buhan  
 ni de in una reseta  
 una canfa con

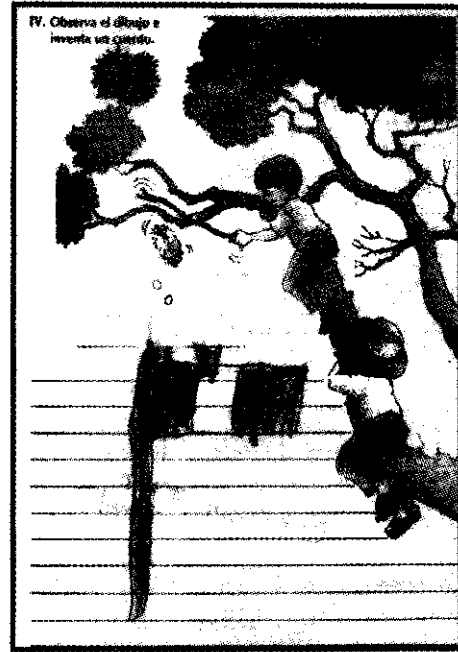
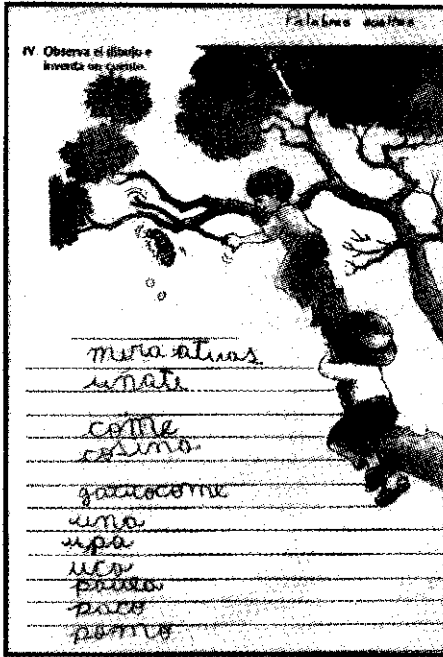
Alfabeto guitero o alfabeto

IV. Observa el dibujo e inventa un cuento.



Hei, ta ran  
 20.00 10 10 10  
 ta ra ta ra ta ra  
 ta ra ta ra ta ra  
 ta ra ta ra ta ra  
 ta ra ta ra ta ra  
 ta ra ta ra ta ra





- No produjeron ninguna palabra escrita (en blanco).
- Dibujaron o trazaron números.
- Produjeron sólo trazos.
- Escribieron letras ligadas sin sentido.
- Escribieron sólo sílabas.
- Copiaron textos presentes en el aula.
- Escribieron sólo palabras sueltas.

Los niños y las niñas que produjeron escritos intentaron describir o narrar una historia como lo demuestran los siguientes escritos:

Intenta describir

IV. Observa el dibujo e inventa un cuento.

*El niño está en el árbol  
y la niña está en el suelo.*

Intenta escribir una historia

IV. Observa el dibujo e inventa un cuento.

*El niño se durmió en el árbol  
con una sola hoja y la niña  
está en el suelo y se está  
necesitando la otra hoja y así  
mala. La niña está en el árbol  
y la niña está en el árbol  
y se está durmiendo en el árbol.*

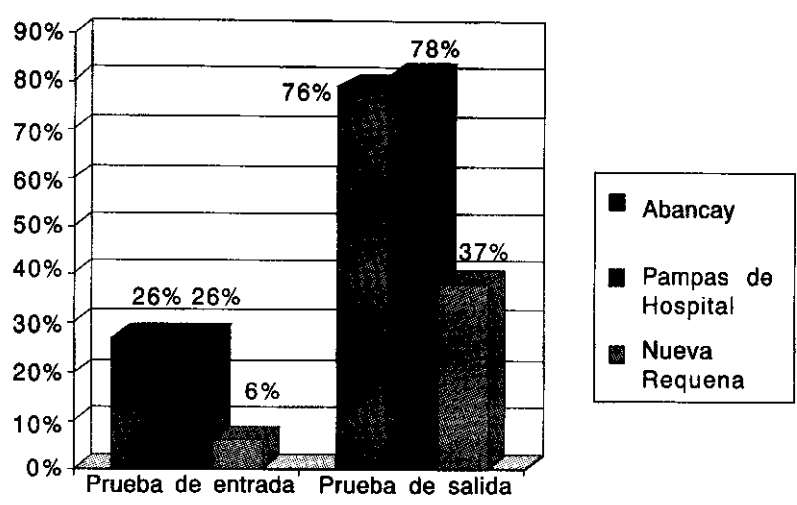
El avance en comprensión lectora se muestra en el siguiente cuadro.

Resultados en la comprensión lectora 2do. grado		
Sedes	Prueba de entrada	Prueba de salida
Abancay	26%	76%
Pampas de Hospital	26%	78%
Nueva Requena	6%	37%

Comparativamente, Pampas de Hospital se ubica en el primer lugar, seguido de Abancay y Nueva Requena. Este es el único caso en que no se logra alcanzar el 40% previsto, aunque Nueva Requena hace un enorme esfuerzo que le permite crecer 31%.

La medición en tercer grado fue muestral. Se trabajó con la hipótesis de que el nivel de entrada del tercer grado indicaría de manera referencial el nivel con que estos niños y niñas terminaron su segundo grado el año anterior. Estos resultados se compararían con los resultados de salida del segundo grado en el presente año.

### Resultado general en comprensión lectora

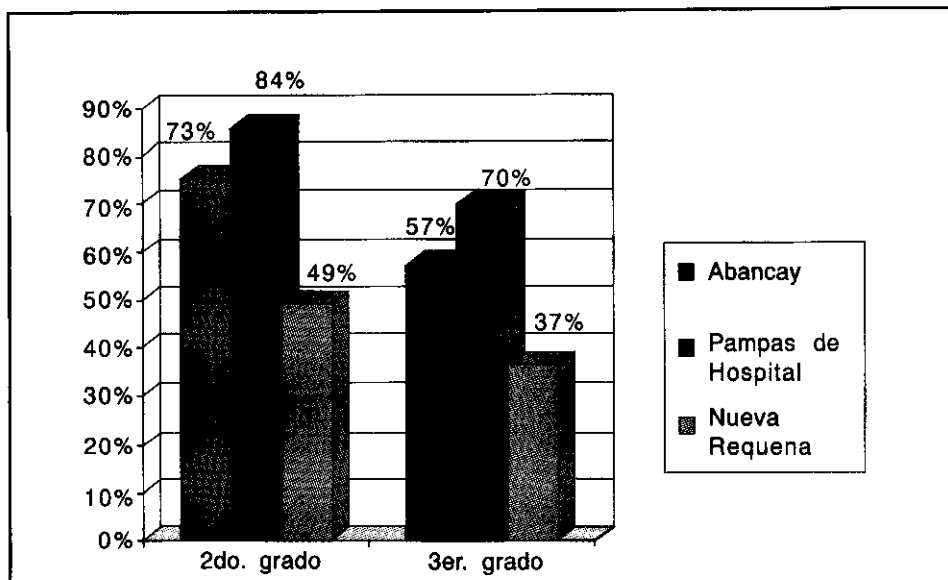


Así se podría comparar los niveles que alcanzaron los niños y las niñas de la propuesta al finalizar su segundo grado.

Los resultados en producción de escritos de niñas y niños de segundo grado en la prueba de salida superaron los resultados alcanzados por los niños y las niñas de tercer grado en la prueba de entrada; lo cual permite concluir de manera referencial que los logros de una propuesta como la desarrollada son más satisfactorios.

### Resultados comparativos en producción de escritos de la prueba de salida de 2do. grado con la prueba de entrada de 3er. grado

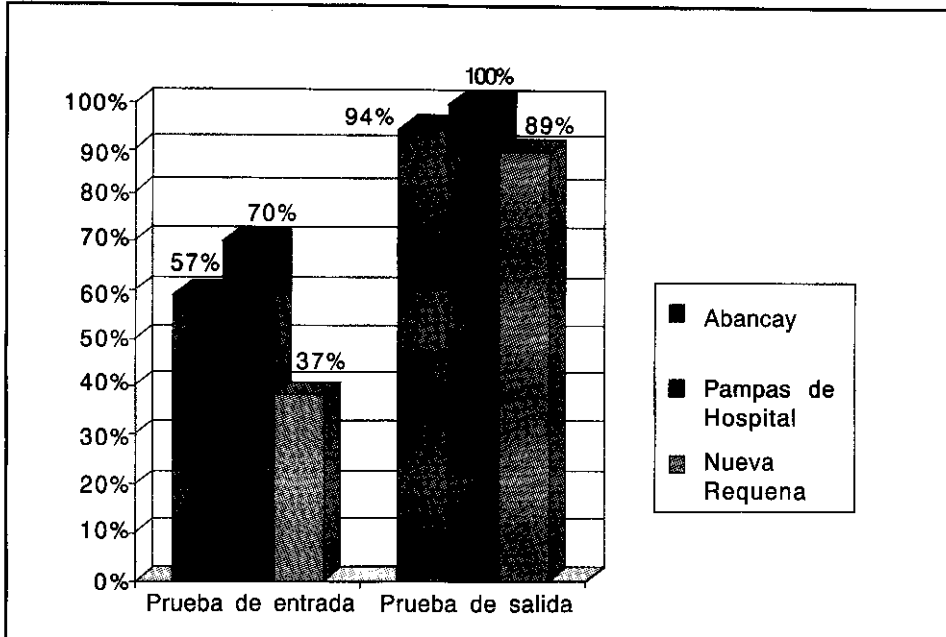
Sedes	Producción de escritos en 2do. grado Prueba de salida	Producción de escritos en 3er. grado Prueba de entrada
Abancay	73%	57%
Pampas de Hospital	84%	70%
Nueva Requena	49%	37%



En relación al avance de los niños y las niñas de tercero en producción de escritos podemos notar logros muy halagadores:

Al término de la experiencia, 9 de cada 10 estudiantes de 3er. grado producen textos en Abancay; todos, en Pampas de Hospital; y 9 de cada 10 en Nueva Requena. La situación de inicio fue revertida en las tres sedes.

<b>Resultado general en producción de escritos por sedes 3er. grado</b>		
<b>Sedes</b>	<b>Prueba de entrada</b>	<b>Prueba de salida</b>
Abancay	57%	94%
Pampas de Hospital	70%	100%
Nueva Requena	37%	89%



Los y las docentes han podido analizar críticamente estos resultados. Fue grande su sorpresa cuando vieron los resultados de las pruebas de entrada y aun mayor cuando fueron comparadas con las otras sedes. Surgió como si fuera por primera vez la conciencia del “no logro” puesta de manifiesto en la frase “¿Qué hemos estado haciendo?” no sólo de parte de los y las docentes, sino, inclusive, de las autoridades educativas.

Los resultados finales hablan de los esfuerzos realizados por docentes en la aplicación de un nuevo enfoque que enfatiza lo comunicacional y el aprendizaje en situación de uso y reflexión sobre el lenguaje, aun en ámbitos pobres, de geografía difícil y sin disponer de muchos recursos, alentados y sostenidos por una gestión local.

Los y las docentes participaron en el proceso de medición. Han adquirido algunas habilidades para realizar este tipo de evaluaciones; aunque aún les falta profundizar en el manejo de los criterios de evaluación de la lectura y la escritura. Esto les permitirá crear sus propios instrumentos en el futuro.

Uno de los logros más importantes ha sido cambiar la mentalidad de los/las docentes respecto a lo que significa aprender a leer y escribir. Se ha acentuado la comprensión de la lectura y la producción de textos, y escribir en situaciones reales de uso y reflexionando sobre el lenguaje desde el inicio del proceso de adquisición de la escritura, debilitando las prácticas anteriores que ponían énfasis en el aprendizaje de las letras, sílabas y palabras sueltas para que los niños y las niñas aprendan a escribir y leer. El estándar pasó, de considerar que si un niño o una niña copiaba o leía palabras conocidas ya sabía escribir y leer, a considerar la expresión de ideas y sentimientos como producción de escritos, y el comprender lo que se lee como lo central de la lectura.

Se ha logrado que la mayoría de los niños y de las niñas escriban extensamente y que utilicen la escritura para comunicarse con otros: cartas, permisos, invitaciones, cuentos. Se ha logrado la lectura por placer y que los y las docentes programen espacio para la lectura libre en la que los niños y las niñas escogen los libros que quieren leer.

La medición de los aprendizajes desarrolló procesos que llevaron a construir la idea de estándares a lograr y la idea de “vigilancia social” de la comunidad y los agentes educativos sobre los logros a conseguir.

## 8. EL BALANCE DE LOS PARTICIPANTES DE LA EXPERIENCIA

El balance final realizado por los diversos agentes participantes puso de manifiesto la experiencia ganada. Ellos acordaron lo siguiente:

### **Gestión**

- Insertar el proyecto en el Plan Operativo anual de la Dirección Regional de Educación respectiva y en el Proyecto Curricular del Centro.
- Elaborar el Plan Operativo por Redes con la comunidad.
- Formular criterios de selección de los Coordinadores de RED.
- Elaborar y acordar orientaciones para el trabajo de REDES.
- Organizar las Redes teniendo en cuenta la distancia y similitudes culturales.
- Realizar intercambio entre Redes.

## **Monitoreo y Grupos de Interaprendizaje**

- Ofrecer asistencia técnica para que los Grupos de Interaprendizaje sean espacios permanentes de reflexión.
- Desarrollar acciones de capacitación para realizar el monitoreo.
- Establecer un cronograma de monitoreo y seguimiento de las aulas por lo menos una vez por mes.

## **Mobilización social**

- Difundir el Proyecto y sus beneficios para involucrar a todos los agentes educativos comunales, distritales y regionales.
- Involucrar a los medios de comunicación social en la Red.
- Establecer mecanismos de comunicación más fluidos.

## **Medición**

- Difundir los indicadores de logro tanto para la escuela como para las Redes.

## **9. CONCLUSIONES**

- a. Muchas veces escuchamos decir que los procesos educativos son lentos y que los logros se verán en el largo plazo. Una de las fortalezas de esta experiencia es haber mostrado que es posible producir en corto tiempo avances en la comprensión lectora y la producción de escritos. Lo cual confirma la validez de las estrategias de intervención usadas en el Proyecto.
- b. La escuela rural es la más desatendida en nuestro país; sin embargo es posible decir que una intervención con las características mencionadas podría lograr en seis meses mejoras del orden del 42 al 45%, en el caso de la producción de escritos y comprensión lectora.
- c. Es necesario revisar la política sobre alfabetización infantil pues el fracaso escolar sigue vigente, priorizar las áreas rurales y en ellas las escuelas unidocentes y multigrado que presentan mayor complejidad.

- d. Los especialistas de los Órganos intermedios del sector han identificado y precisado su responsabilidad gerencial, orientando los esfuerzos normativos y administrativos hacia el logro de un servicio educativo de calidad con participación de diversos agentes, produciendo un movimiento sinérgico que los lleva hacia una formación continua y un desarrollo creativo y gratificante de la labor educativa.
- e. La organización en Redes de Fortalecimiento de la comprensión lectora y la producción de escritos potencia el trabajo de los y las docentes, de los Órganos Intermedios del sector educación, del gobierno municipal y de otros agentes sociales, si centran su gestión en obtener logros básicos de aprendizaje. La experiencia demuestra que es factible que equipos locales conduzcan las Redes, orienten y monitoreen, con éxito, las acciones docentes y dinamicen en el proceso a agentes diversos.
- f. La capacitación inició la reorientación del trabajo educativo hacia el desarrollo de procesos para aprender, tanto en niños y niñas como en adultos, tomando en cuenta no sólo aspectos cognitivos sino sobre todo aspectos de desarrollo socio afectivo y de actitudes orientadas hacia la expresión libre de ideas y sentimientos, así como la capacidad de actuar en forma concertada, poniendo las bases para el ejercicio de la ciudadanía.
- g. La medición de logros clarificó las metas y generó una actitud de vigilancia social hacia los logros de aprendizaje iniciando una toma de conciencia, de todos los involucrados, en la calidad de la educación de los niños y las niñas, logrando así orientar la demanda.

Estas son algunas de las principales conclusiones de esta experiencia. Su desarrollo ha cuestionado a los implicados en ella y les ha suscitado una serie de preguntas que aún no encuentran respuesta. Son muchos e interesantes los procesos desplegados y se requerirá en el futuro darles continuidad y fortalecerlos para que no decaigan.



### **Alfabetización es...**

**“un instrumento singularmente eficaz para el aprendizaje, para el acceso y la elaboración de información, para la creación de nuevos conocimientos y para la participación en la propia cultura y en la cultura mundial naciente”.**

Conferencia sobre Educación para Todos.  
JOMTIEM, 1990.

El derecho de los niños y de las niñas a una educación de calidad, y a una alfabetización en la edad oportuna; exige que definamos y asumamos rápidamente políticas que permitan no volver a encontrar los niveles identificados en estas pruebas de entrada en un segundo o tercer grado de las áreas rurales, y hacer de la alfabetización de los niños y las niñas –como dice la Conferencia sobre Educación para Todos de Jomtiem–: “un instrumento singularmente eficaz para el aprendizaje, para el acceso y la elaboración de información, para la creación de nuevos conocimientos y para la participación en la propia cultura y en la cultura mundial naciente”.

**7. LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS  
FORMATIVOS COMO ALTERNATIVA  
PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES  
EN EJERCICIO.  
Una experiencia**

*Lic. Gloria Rincón*  
Coordinadora



## PRESENTACIÓN

Este programa constituye una experiencia de aprendizaje, de poner a prueba hipótesis en relación con la formación de los/as docentes, derivadas de nuestra formación y experiencia como docentes universitarios/as comprometidos/as con la cualificación de la educación colombiana.

El presente documento contiene una aproximación global a la sistematización de la experiencia realizada. Se encuentra constituido por las siguientes partes: primero, una visión global de la experiencia –sus objetivos y descripción general; luego, una aproximación al desarrollo académico del Programa–; y, por último, los resultados y evaluaciones. Si bien esperamos que este documento logre ser una ventana para aproximarse a la compleja experiencia vivida, no es exhaustivo, para no hacerlo más extenso de lo que ya es.

### **1. Propósitos del Programa**

El Programa de Mejoramiento Docente en Lenguaje tiene los siguientes propósitos:

- Incidir en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación a través de la renovación de la formación inicial de los/as docentes en la enseñanza de la Lengua Materna, específicamente en relación con la enseñanza de la lectura y escritura.
- Propiciar una práctica pedagógica basada en la importancia del papel activo del lenguaje en el proceso de conocimiento y en la naturaleza intersubjetiva y la dimensión dialógica que subyace a la perspectiva discursiva e interactiva del lenguaje.
- Incidir en los/as docentes para que en su proceso pedagógico permitan a el/la estudiante el acceso a mayores niveles de dominio de la lengua materna. Niveles que le posibiliten no solamente la apropiación del conocimiento sino el desarrollo de la persona como ser autónomo. Se trata entonces de enseñar a pensar y enseñar a pensarse, educar no sólo para una disciplina sino para la vida.
- Propiciar el diseño de modelos innovadores en el desarrollo de la lectura y la escritura y de la lengua materna en los diferentes niveles educativos mediante actividades de formación académica, práctica e investigativa.
- Propiciar y asesorar la producción y publicación de textos escritos que sistematicen experiencias al mismo tiempo que los/as docentes aprenden el uso de tecnologías propias para estos fines.
- Establecer vínculos interinstitucionales a nivel superior, básico y primario en la región del Valle del Cauca y en el país.

## **2. Información descriptiva de la experiencia**

La ley General de la Educación promulgada en 1994, introdujo una serie de cambios en los procesos de cualificación de los/as docentes en ejercicio tales como: establecer la realización de programas y no de cursos como requisitos válidos para el escalafón, hacer depender esta formación de las universidades y además, contar con la aprobación y seguimiento por parte de un Comité departamental creado en las Secretarías de Educación.

Nuestro programa se viene llevando a cabo desde 1997, fecha en la que recibió la aprobación del Comité Departamental de Formación de docen-

tes del Valle del Cauca. Desde entonces se ofrece anualmente a los maestros y a las maestras de la ciudad de Cali,<sup>1</sup> recibiendo más o menos 120 maestros y maestras que autónomamente deciden participar en él<sup>2</sup> distribuidos/as en grupos según el nivel escolar en que laboran así: pre-escolar, primero de primaria, otros grados de la primaria y educación secundaria.

Si bien para esta presentación tomaré como referentes los casi cuatro años que llevamos de existencia del programa, mi referente principal será un trabajo de seguimiento y sistematización que llevamos a cabo de la experiencia efectuada durante 1998 y 1999.

En esos años, a través de un convenio entre la Universidad, el Ministerio de Educación Nacional y el ICETEX,<sup>3</sup> pudimos contar con los adecuados recursos económicos que hicieron posibles la conformación de un equipo numeroso,<sup>4</sup> el seguimiento permanente y la publicación de documentos, además de la participación en el Programa de 1,350 maestros y maestras de Educación pública de básica primaria de toda la provincia. El porcentaje de deserción durante el programa fue de 2.28%.

### 3. Desarrollo académico del programa

#### *¿Qué intentamos cambiar?*

- Una situación a considerar es que a pesar de la abundancia de investigaciones, estudios, políticas educativas, aportes a las disciplinas y campos específicos que ponen de relieve la importancia de la formación de los y las docentes, no se han logrado cambios significativos. Con contadas excepciones, este proceso sigue atra-

<sup>1</sup> La duración del programa es de diez meses, paralelamente al año escolar.

<sup>2</sup> Estos maestros y maestras deben pagar un valor cercano a 100 dólares por todo el programa.

<sup>3</sup> Instituto de Crédito Educativo para la Educación en el exterior. Esta entidad cumplió la labor de administrar los recursos.

<sup>4</sup> Para su funcionamiento, el Programa contó con las instalaciones de la sede central y de las sedes regionales de la Universidad del Valle. En los municipios donde la Universidad no tiene sede, nos acogieron algunos centros educativos o culturales y los distritos educativos.

pado en un paradigma transmisionista, de formulación de prescripciones para la labor pedagógica desde una concepción sobre el aprendizaje que toma como base la repetición, que ignora la construcción de conocimientos, así como el papel activo de los sujetos y del lenguaje en ese proceso.

- No se ha logrado articular de una manera coherente la teoría y la práctica, así como el saber disciplinar específico de las diferentes áreas del conocimiento y el saber propio de la pedagogía.
- Las propuestas están desligadas completamente de un enfoque cualitativo de la investigación.
- La relación *entidad formadora de docentes-escuela* sigue siendo unilateral. No afecta profundamente por igual a los/as maestros/as y a los grupos de profesores y profesoras universitarios/as e investigadores/as. Se sigue pensando que estos/as últimos/as son quienes pueden producir las soluciones de los problemas que los/as primeros/as enfrentan.
- Se evidencia una enorme brecha entre las prácticas pedagógicas de los programas de formación de docentes y las prácticas pedagógicas que se prescriben para las aulas escolares: en las primeras se trata de predicar, de prescribir, sin importar que las prácticas pedagógicas no tengan nada que ver con lo que se predica y sean más bien su negocio. Así, desde prácticas que desconocen a el/la aprendiz como interlocutor/a válido/a se propone la cooperación, la dialogicidad; se dice favorecer la pedagogía por proyectos pero los programas no constituyen un proyecto: la planificación es exterior, no concertada; una colección de actividades constituye la ejecución; y la evaluación es sólo sobre lo que los/as maestros/as— alumnos/as han logrado aprender. Además, sin tener en cuenta el saber pedagógico y disciplinar de los maestros y las maestras, se propone un proceso constructivista en el que se coloca en primer lugar la exploración de los conocimientos previos.

En relación con la formación docente específica en el área del lenguaje, prevalece:

- Un criterio normativo de la lengua reducido a la corrección gramatical y lexical.

- Un desconocimiento de la función social del lenguaje privilegiando el manejo de estrategias que lleven al desarrollo de habilidades y no de competencias.
- Un incipiente desarrollo del pensamiento lógico, sistémico y crítico de el/la docente frente al lenguaje, hecho que lo/la conduce a ser un/a maestro/a repetidor/a de teorías que se ponen de moda, no un/a maestro/a reflexivo/a que toma posición ante ellas y las utiliza conscientemente.

La cualificación de docentes en lectura y escritura se aborda como “mostrar” un conjunto de estrategias para que los maestros y las maestras las pongan en práctica con sus alumnos y alumnas. De este modo, no importan ni las concepciones, ni las creencias, ni las competencias como lectores/as y productores/as de textos, así como las competencias pedagógicas,<sup>6</sup> de los maestros y las maestras. Las estrategias van dirigidas a lograr que los niños y las niñas, no los/as maestros/as, lean y escriban más y mejor –presuponiendo tal vez que por el hecho de ser maestros/as ya lo hacen–. Nos preguntamos: ¿cómo, sin contar con las competencias y los desempeños de los maestros y las maestras como lectores/as y productores/as de textos, se propone que formen a sus alumnos/as en esa dirección?

Toda esta situación ha conducido a una cadena de confusiones, de discursos que a pesar de sus oposiciones conceptuales, por su incompreensión, se juxtaponen en las explicaciones de los maestros y las maestras que intentan “actualizarse”. Al aula, a las prácticas cotidianas, acaso llegan algunas propuestas aisladas, que poco a poco se dejan de lado porque no se sienten diferentes a lo que comúnmente se hace o no son importantes para los

<sup>6</sup> Entendidas como “saber reflexionar, organizar, seleccionar e integrar lo que puede ser mejor para realizar la actividad profesional, resolviendo una situación problemática o realizando un proyecto. La competencia no implica homogeneidad sino aplicación diversa según la situación y el saber escoger y organizarse según las capacidades y conocimientos adquiridos. La competencia es necesariamente adaptable y transferible. No puede limitarse a una tarea única y repetitiva, sino que supone la capacidad de aprender, de innovar, de comunicar los procesos de innovación, comprendiendo las diversas circunstancias profesionales y la capacidad de adaptar el conocimiento a ella”. Imbernón, Francisco (1994). “La formación y desarrollo profesional del profesorado”. Editorial Grao, Barcelona.

problemas que se enfrentan. Pero lo más grave de todo esto es que se sigue reproduciendo un esquema de dependencia en el aprendizaje —se cree que sólo se aprende lo que alguien enseña en cuanto lo verbaliza—, de la incomprensión como característica de este proceso y, por tanto, de la ausencia de significatividad y funcionalidad que no conducen a revisar y transformar las relaciones dominantes en la vida escolar, propósitos vitales de la cualificación.

Sin embargo, los diagnósticos también muestran que cada vez se va haciendo más notoria la existencia de experiencias que buscan proponer, poner a prueba y ayudar a construir alternativas a los problemas antes anotados. Estas experiencias se vienen realizando tanto en la formación inicial de los y las docentes, como en la formación avanzada y en los programas de cualificación de docentes en ejercicio. Estas experiencias constituyen esos imponderables apoyos que necesitamos quienes decidimos marchar contra-corriente; son las sugeridoras, las “sí se puede”, las “por ejemplo” que animan a superar los problemas y las contradicciones. Muchas de estas experiencias de formación de docentes han asumido la pedagogía por proyectos como alternativa para solucionar los problemas antes mencionados.

Asumir conscientemente, no por moda sino por convicción, la pedagogía por proyectos como alternativa para la transformación de la formación de docentes, especialmente en el área de lenguaje, exige plantearse respuestas a interrogantes como las siguientes:

- ¿Por qué la pedagogía por proyectos se constituye en este momento en una alternativa para transformar los procesos de formación docente en lenguaje?
- ¿Qué puede transformar la pedagogía por proyectos en la formación de docentes en lenguaje?



## *¿Qué propusimos?*

Optamos por:

- A. Un modelo curricular de formación flexible. Comprendemos la flexibilidad curricular como “la apertura permanente a procesos de actualización y de ajuste a la contemporaneidad y vigencia del saber”.<sup>6</sup> En este sentido, no es posible encorsetar el Programa de contenidos definidos desde nuestras disciplinas y con procedimientos previamente determinados desde la coordinación. Por esto, en el programa que diseñamos no detallamos ni determinamos uno a uno los pasos a seguir, los contenidos a desarrollar ni las actividades a realizar, para permitir que la decisión sobre estos aspectos y sus por qué pueda ser definida desde los actores mismos cada vez que se pone en ejecución el programa.
- B. Una propuesta relativamente abierta, porque si bien no precisamos unos contenidos y actividades a cumplir en cada etapa del programa, sí adoptamos una perspectiva teórica: la discursiva e interactiva sobre el lenguaje; definimos un eje alrededor del cual articular los contenidos: el desarrollo de la lectura y la escritura; y optamos, preferentemente, por una estrategia pedagógica: la pedagogía por proyectos.
- C. Un programa que combina el trabajo presencial entre pares y con un/a tutor/a durante dos seminarios, y el trabajo no presencial durante dos períodos de asesorías intercalados con los seminarios. Este trabajo no presencial se acompaña mediante reuniones mensuales con los subgrupos de trabajo creados. También tenemos prevista una última etapa en la que cada maestro y cada maestra se enfrenta, con el apoyo de el/la tutor/a, a la producción escrita de un artículo. Es decir, pretendemos un proceso que desde diferentes modalidades de interacción entre tutores/as y maestros/as –colectivas, grupales y didácticas–, dé experiencias entre pares y con los niños y las niñas, permita establecer relaciones diversas y significativas entre los/as participantes de esta experiencia,

---

<sup>6</sup> Como propone el equipo de profesores de la Universidad de Lagos, Chile (1996).

como garantía para la construcción de las redes de afectos y de conocimientos que esperamos logren una permanencia de esta experiencia más allá de su culminación oficial.

- D. Vivir la experiencia de ser usuario/a de una tecnología para la producción escrita como lo es un procesador de textos. Por esto, integramos a este programa un corto entrenamiento en el manejo del computador y del Word, con el fin de que los maestros y las maestras conozcan este instrumento, aprendan a usarlo y ojalá lo incorporen en la producción de sus textos.
- E. Un programa como un organismo vivo, una idea en construcción, que permita vivir la experiencia de “construir proyectos”, de “ser protagonistas” de la experiencia y no sólo un espacio de ejecución de decisiones externas.
- F. Un programa que permita a cada uno y cada una *ser una experiencia de aprendizaje* para todos: los/as coordinadores/as, tutores/as, maestros/as y niños/as. Cada uno/a desde su rol y con sus responsabilidades, pero todos como enseñantes y aprendices que queremos romper el círculo de la tradición mecánica e irreflexiva, que buscamos la coherencia entre lo que decimos pretender y lo que hacemos. Un programa en el que cada uno/a deje su impronta y ponga a prueba sus conocimientos y sus propuestas.

Creemos que estas características son consecuentes con nuestra pretensión de ser maestros y las maestras constructivistas y de propiciar el desarrollo de la autonomía en la institución educativa, base fundamental del proceso de aprendizaje y desarrollo. Ahora bien, estas características las concretamos en la propuesta de construir **proyectos formativos**. Porque hemos comprobado las bondades de esta pedagogía en el trabajo escolar, decidimos apostarle a esta opción pedagógica para la formación permanente de los maestros y las maestras.

## *¿Qué son proyectos formativos?*

Se denominan así para diferenciarlos de los proyectos de aula, de los proyectos didácticos y de los proyectos educativos institucionales. Les dimos el nombre de proyectos formativos para resaltar su propósito: ser la opción curricular de un proceso de formación de docentes en ejercicio.

Concebimos la construcción de los proyectos formativos como un medio para la integración del conocimiento de las diversas realidades en las que se desarrolla la labor docente, de los sujetos que participan en ella, del impulso a *procesos de profundización y reflexión* (en este caso sobre la lectura y la escritura y su enseñanza), al mismo tiempo que se *buscan soluciones* a problemas sentidos de la práctica pedagógica.

En síntesis, constituyen la posibilidad de facilitar múltiples y diversas interacciones; de vivir la participación; de escuchar y ser escuchado/a, de escribir y ser leído/a, de valorar el respeto a la palabra y aprender a asumir responsabilidades, a trabajar cooperativamente durante el tiempo que se lleva a cabo la experiencia de formación permanente. Es decir, con esta estrategia queremos transformar las estrategias de formación, la gestión educativa y, en particular, *el "estatus" de los/as estudiantes –docentes en ejercicio*— así como de los profesores y profesoras formadores.

Con esta estrategia intentamos dar respuesta a interrogantes como éstos: ¿Cuáles son los efectos de que, como producto de las contradicciones que se viven en los procesos de cualificación de docentes, los maestros y las maestras asuman durante este tiempo el papel de alumnos y alumnas heterónomos/as y como tales discutan poco, prefieran colocarse en el punto de vista de el/la que en esos momentos actúa como maestro/a, así piensen de modo diferente? ¿No es ésta la clave para que el círculo se perpetúe? Pero, ¿cómo romper este círculo?, ¿cómo hacer del trecho una fusión entre el dicho y el hecho?

Pretendemos que estos proyectos se planifiquen, ejecuten y evalúen cooperativa y colaborativamente por los/as tutores/as y maestros/as de cada uno de los grupos. Que aborden un problema, asunto y/o propósito sobre

la lectura y la escritura que sea del interés o le preocupe a la mayoría del grupo de docentes y a su tutor o tutora. No obedecen por tanto a las preguntas de los/as niños/as, ni son una tarea para realizar con éstos/as o para cumplir con los/as tutores/as. El propósito es aprender sobre la formación de lectores/as y productores/as de textos al mismo tiempo que sobre la pedagogía por proyectos.

De esta forma, los componentes teóricos y prácticos precisos que se trabajan durante los 10 meses del programa, están determinados por los énfasis de cada uno de los proyectos formativos acordados en los grupos de docentes. Confiamos que el entusiasmo que se va logrando lleve a los maestros y las maestras a ir construyendo proyectos en sus aulas. Las asesorías en pequeños grupos son el espacio para mostrar estos intentos, conversar sobre ellos, preguntar, justificar, analizar, reflexionar e ir tomando conciencia de los avances y problemas. Los seminarios permiten integrar la teoría y la práctica, aprender sobre las implicaciones y potencialidades que entraña para la práctica pedagógica asumir una perspectiva discursiva e interactiva del lenguaje y una pedagogía por proyectos. Ambos espacios buscan constituirse en el impulso suficiente para lograr vencer, en la soledad del aula, las fuertes tradiciones que amenazan la voluntad de cambio escolar.

Teniendo en cuenta el eje conceptual del programa pretendemos que el desarrollo de los proyectos formativos posibilite reconceptualizar:

- El lenguaje como discurso, fruto de la interacción entre los miembros de una comunidad y por tanto resultante de la relación intersubjetiva que permite la construcción de conocimientos. Asumir esta concepción e integrarla a la enseñanza exige revisar las prácticas discursivas, metalingüísticas y metacognitivas que se producen en la comunicación, la comprensión de lectura y la producción escrita.
- El lenguaje escrito como textos que se caracterizan más que por el canal que utilizan (visual gráfico), por su organización discursiva para lograr unidad y autonomía.
- Los textos como “tejidos”, objetos relacionales y no sólo como el cúmulo de oraciones o ideas yuxtapuestas. En este sentido, es funda-

mental la conciencia sobre el funcionamiento del discurso escrito, de la adecuación a diversos propósitos y contextos sociales para comprender como lectores/as y escritores/as movilizan sus esquemas y procedimientos retóricos que utilizan para comunicar, convencer y lograr los propósitos que persiguen.

- Los procesos de comprensión de lectura y producción de textos como eso, procesos interactivos y dialógicos, relacionados pero no idénticos.
- La relación que hay entre lenguaje, poder y acción. El lenguaje nos expone, nos expresa y compromete. Esto exige una orientación hacia “el lenguaje en uso”, hacia la dimensión discursiva e intersubjetiva de la comunicación que, creemos, fomenta desde la escuela el reconocimiento del **otro**, el respeto a la diferencia, la construcción de la democracia y la cultura de la cooperación.

Todo es posible si en los grupos se crea un ambiente de confianza, de cooperación y de conocimiento interpersonal progresivo como base fundamental para una comunicación más espontánea y más sincera.

*Para lograr esto ¿qué hicimos?*

Primero: confiar, creer en aquellos/as que habían sido nuestros alumnos y alumnas, compañeros y compañeras de trabajo docente, aquellos/as que se han atrevido a transformar la vida cotidiana escolar. Entre ellos y ellas contratamos los tutores y las tutoras. El tutor o la tutora era la persona que acompañaba y guiaba el proceso formativo que adelantaba el maestro o la maestra participante. El nombre de Tutor/a responde al diseño del Programa, uno de cuyos objetivos primordiales es la formación, noción que exige una estrategia de construcción de conocimiento práctico y teórico que parte del propio hacer y de la propia reflexión del maestro o la maestra y no precisamente del saber teórico de el/la encargado/a de orientar los grupos. De todos modos, el tutor o la tutora debe poseer idoneidad profesional en el campo disciplinar en cuestión (los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura) e idoneidad como formador/a.

Somos conscientes que todas nuestras pretensiones no se cumplen 100% en cada uno de ellos y ellas, pero como se trata de llevar a cabo un proceso de experimentación pedagógica, se ha organizado un PROGRAMA DE FORMACIÓN Y ENCUENTRO PERMANENTE de todos/as los/as tutores/as y coordinadores/as que es paralelo al desarrollo del programa.

Segundo: articular esfuerzos a diverso nivel: de los/as estudiantes y egresados/as de la especialización en la Enseñanza de la lectura y la escritura seleccionamos los/as tutores/as del programa; cuando los maestros y las maestras culminan el programa les ofrecemos participar en la RED de maestros/as para la Transformación de la Cultura escolar a través del Lenguaje y, ahora, buscamos que los/as estudiantes de la Licenciatura realicen sus prácticas docentes en las escuelas de los maestros y las maestras que están en el programa. De este modo, estaríamos conformando comunidades de aprendizaje<sup>7</sup> y vinculando los diferentes procesos formativos en los que nuestra unidad académica está comprometida.

Tercero: crear y mantener espacios de intercambio y discusión permanente con el grupo de tutores y tutoras acerca de los aspectos conceptuales, pedagógicos y de sistematización como un proceso de enriquecimientos mutuos, de apertura hacia la innovación, hacia la investigación, hacia la lectura y escritura de cada uno por necesidad de disponer de una memoria histórica y una conciencia crítica del proceso. Estos espacios son colectivos, por zonas y a veces didácticos, para facilitar los intercambios y la reflexión sobre inquietudes pedagógicas y disciplinares, para compartir experiencias y conocimientos.

Cuarto: estimular la lectura y la producción escrita de todos, ofreciendo publicaciones y canales para la circulación de sus producciones.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Concepto introducido por la experiencia de la Universidad Católica de Temuco.

<sup>8</sup> En este sentido, para apoyar el trabajo realizado por el/la maestro/a beneficiario/a y por el/la Tutor/a, el Programa de Mejoramiento Docente en Lenguaje entregó a sus beneficiarios y beneficiarias:

a. Nueve volúmenes de la Serie Módulos, los cuales fueron:

1. La construcción discursiva de la realidad: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. Autora: María Cristina MARTÍNEZ (Profesora Escuela de Ciencias del Lenguaje. Univalle).

Quinto: pedagogizar todos los eventos del programa. Esto quiere decir, volverlos situaciones de enseñanza y de aprendizaje, vivirlos como espacios para reflexionar, para construir alternativas, para relacionarnos con

- 
2. La Lectura: Estrategias de comprensión de textos expositivos. Autora: Gladys Stella LÓPEZ (Profesora Escuela de Ciencias del Lenguaje. Univalle).
  3. Maestros generadores de textos (Hacia una didáctica del relato literario). Autores: James CORTÉS TIQUÉ y Álvaro CABRERA (Profesores Escuela de Estudios Literarios. Univalle).
  4. La escuela y el lenguaje escrito. Autora: Gloria RINCÓN BONILLA (Profesora Escuela de Ciencias del Lenguaje. Univalle).
  5. El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria. Autora: Gloria RINCÓN BONILLA (Profesora Escuela de Ciencias del Lenguaje. Univalle).
  6. La tradición oral, la lectura y la escritura en la educación formal de los niños de la Costa Pacífica colombiana. Autora: Esperanza PUERTAS ARIAS (Instituto de Estudios del Pacífico. Univalle).
  7. Lectura, Enseñanza y Escritura. Compilación de artículos producidos por tutores del programa.
  8. La dimensión pragmática en los procesos de lectura y producción de textos. Autora: Esperanza ARCINIEGAS.
  9. Interacción y enseñanza del lenguaje escrito en primero de primaria. Autoras: Patricia CALONJE y Miralba CORREA.
- b. Otro texto que se entregó fue “Juguemos a interpretar” de BUSTAMANTE, JURADO y PÉREZ. 1998. Editorial Plaza y Janés, para apoyar la evaluación realizada a una muestra de niños alumnos de los maestros del programa.
  - c. Para las reuniones de trabajo los tutores preparaban y escribían materiales y fotocopias de artículos pertinentes para el trabajo que se estaba realizando.
  - d. El Boletín “Valle de Letras” constituido como un espacio para que circulen las experiencias, las propuestas, las reflexiones, etc. de los tutores, de los maestros y de los alumnos de los maestros.
  - e. Teniendo en cuenta la buena calidad de algunos de los textos logrados por el desarrollo del programa decidimos publicar una serie denominada “MAESTROS ESCRIBIENDO”. Los títulos de esta serie son:
    - N° 1: MIRANDO NUESTRA FORMACIÓN.
    - N° 2: PISTAS PARA DESCIFRARNOS.
    - N° 3: PROYECTOS CON-SENTIDOS.
    - N° 4: EMBRUJOS DE AMOR.
    - N° 5: VALLE DE PROYECTOS.
  - f. Como un medio para que los maestros pudieran seguir formándose en aspectos de la lectura y de la escritura y como prestación por la colaboración prestada por las nueve sedes para el desarrollo del programa, acordamos con los decanos regionales,

lo que somos y sabemos. Un ejemplo de esto son las decisiones que tomamos para llevar a cabo la evaluación de impacto que pedía el Ministerio de Educación. Tratando de ser consecuentes con todos los planteamientos anteriores, decidimos hacer evaluaciones iniciales de los diversos actores que participan en el Programa:

- A los tutores y a las tutoras les pedimos la producción de un artículo en el que se expusiera una reflexión y/o propuesta para la formación de docentes y la enseñanza de la lengua materna. De estos textos, a través de re-escrituras, se estructuró el módulo 7. En este mismo proceso, al leer los textos presentados por los/as tutores/as y los informes que se presentaron al finalizar la primera etapa, notamos que algunos enfrentaban problemas en la organización textual, en el uso de conectores y aun en la ortografía. Pues bien, hablamos sobre esto y acordamos realizar un taller de escritura.
- Con los niños y con las niñas, decidimos aplicar a una muestra la prueba diseñada por Mauricio Pérez y Guillermo Bustamante. Era la posibilidad de ir a muchas escuelas, de acercarnos a los niños y a las niñas. Pero también, la oportunidad de trabajar sobre la evaluación de los textos, de analizar cómo son los instrumentos de evaluación según lo que pretendan, de hacer concreto eso que decíamos de mirar el texto como texto, de analizar las producciones de los/as niños/as, de tener en cuenta las dimensiones textual y pragmática con sus categorías y subcategorías así como diversos niveles en la comprensión. Por esto, las pruebas, más que para dar datos estadísticos al MEN, fueron un excelente pretexto para la discusión, para la reflexión, para poder

---

entregar una biblioteca básica sobre la lectura y la escritura que se depositó en la biblioteca de cada una de las nueve sedes regionales.

Otro material que se entregó fueron cinco videos para ser utilizados por los participantes de cada uno de los grupos:

- Las teleconferencias de la Cátedra UNESCO.
- Los resultados de la investigación sobre ¿qué y cómo aprenden los niños sobre el lenguaje escrito durante el desarrollo de un proyecto?" financiada por Colciencias y la Fundación "Escuela y Vida" y realizada por Gloria RINCÓN.
- Un juego de tres videos que contienen información de lo realizado en el "ENCUENTRO DE MAESTROS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA" en el cual contamos con la presencia de Josette JOLIBERT.



hablar cómo leen y escriben los/as niños/as, para leer un libro, para leer otros artículos...

- Con los maestros y las maestras participantes en el programa nos interesaba introducir la reflexión personal sobre las competencias como lectores/as y productores/as de textos de cada uno/a. Por ello propusimos la auto-evaluación y la co-evaluación a través de la producción de diversos textos, tales como:
  - a. Las autobiografías. Consideramos que la historia social y escolar –como alumnos/as y maestros/as– de cada uno/a de los/as docentes debe hacer parte de un proceso que intente comprender y transformar las dinámicas propias e intersubjetivas que orientan las prácticas educativas. La autobiografía permite, como dice Esperanza Arciniegas –una de las tutoras– “vivir una experiencia con el lenguaje, donde soy sujeto protagonista, donde puedo establecer una discusión con mi pasado, para desautomatizar la escritura volviendo la mirada sobre mí mismo/a escuchando a el/la otro/a; y sobre todo, para aventurar un proceso de escritura”.
  - b. Los planes de trabajo, los registros, los diarios, las actas, los avances del proyecto, etc. Textos en los que la producción escrita como herramienta epistémica para prefigurar las acciones como mecanismo para huir de las rutinas y poder experimentar innovaciones; controlar y reformular la acción mediante registros del desarrollo de las experiencias que luego permitan volver sobre lo realizado y analizarlo; ir decantando el conocimiento al hacer conciencia de los procesos pedagógicos y de enseñanza y de aprendizaje disciplinar, trascender las condiciones inmediatas al comunicar a otros las experiencias vividas en las aulas y por cada uno/a de los/as participantes; socializar propuestas y facilitar el seguimiento de las mismas y, en fin, escribir para comunicar, para aprender y para recrear el lenguaje al mismo tiempo que la escritura, es un objeto de aprendizaje, de mejoramiento.
  - c. Una memoria personal del proceso vivido durante el desarrollo de este programa. La producción de este texto, que se preparó a través de los textos anteriores y de otras materias primas que cada uno/a archivó, fue el objeto de la última etapa del programa. Fue a la vez una experiencia, por un lado, de sistematización y, por otro, de aprendizaje individual sobre la producción textual.

En todo este proceso encontramos problemas de escritura y lectura similares a los detectados en los niños y en las niñas. Más que verificar esta afirmación, nos parecía importante que los maestros y las maestras reconocieran esta situación y sintieran la necesidad de mejorar si querían hacer avanzar a sus alumnos y alumnas.

Sexto: sistematizar el Programa como una tarea compartida entre coordinadores/as y tutores/as. Para este proceso han sido de vital importancia, además de los registros y archivos de todos los eventos que se realizaron, los informes que los tutores y las tutoras escribieron cada vez que finalizaba una etapa del programa, así como las síntesis que de ellos hicieron los coordinadores y las coordinadoras de cada zona. Intentamos que estos textos dieran cuenta de las experiencias que se vivieron en cada grupo, y de las reflexiones que sobre el proceso hizo cada tutor/a. De ellos logramos el siguiente análisis:

*Los/as tutores/as y maestros/as ¿cómo comprendieron esta propuesta?*

Construir proyectos suena fácil... pero no lo es porque es un proceso de cambio profundo, que subvierte la representación del proceso de formación al que todos estamos acostumbrados y esperamos encontrar. Por esta razón, su puesta en práctica está llena de dificultades. Veamos algunas, en las voces de diversos actores:

- “Llegar a entender que el proyecto de formación era independiente de lo que quisiera llevar al aula, se convirtió en algo complejo y difícil de asimilar, ya que los maestros y las maestras no concebían la posibilidad de ser ellos y ellas los/as que estaban formando; parece ser que la idea de el/la maestro/a es que el aprendizaje que se dé en el transcurso del programa es para ser llevado al aula, para enseñarles a los niños y a las niñas a hacer... para aprender qué se les debe corregir a los/as niños/as”. En esta descripción que hace Graciela Cárdenas, una de las tutoras, están presentes las huellas de esa tradición que intentamos cambiar:
  - a. La “capacitación” como transmisión de informaciones, de estrategias para llevarle a “otro”. El/la maestro/a está formado/a, por eso no es necesario involucrarse. Basta con escuchar, con ver y a veces hasta con practicar para poder repetir.

- b. Relación directa entre los contenidos del espacio de la formación y los del trabajo en el aula: se espera que se trabaje algo que permita ser luego trasladado a las aulas...

Como se trata de inferir, construir, algunos ven la propuesta como compuesta de partes aisladas, tal como son las áreas en la escuela. Esta estructura hace que para los maestros y las maestras integrar sea una tarea titánica.

- “Nos toca hacer dos trabajos”: a pesar de la concertación que se puso en juego, para algunos construir el proyecto formativo y los proyectos de aula son vistos como una obligación, como algo que hay que hacer para todos.
- “Exigen más que en un postgrado”: porque el reto que se propone es superior al esperado y al que se supone debe tener un Programa que no conduce a un título.
- “Lo que hemos aprendido es porque nosotros/as lo hemos aportado” –refiriéndose negativamente al proceso– porque esperan seguir en el mismo estatus de subordinación ante un tutor o una tutora que diga qué y cómo hacer, que no pregunte sobre qué vamos a trabajar, cómo y por qué, y además que sea (el/la tutor/a) quien asuma la responsabilidad del conocimiento.

En la lectura y escucha de las narraciones de los proyectos formativos que se definieron en la experiencia del convenio con el Ministerio y el ICE-TEX, encontramos las siguientes representaciones de “construir proyectos”:

1. Consiste en aplicar unos pasos: planificación, ejecución y evaluación. No importa cómo estos pasos se realicen, ni cuándo, ni quién lo haga. Si estos pasos aparecen, entonces hay proyectos. En algunos casos ni siquiera es necesario aplicar todos los pasos; con una parte de ellos – la planificación o una parte de ésta– basta. Por ejemplo, basta con preguntar sobre qué se quiere aprender y hasta se seleccione el tema

colectivamente. Lo que sigue luego, lo que se hace, cómo, y su evaluación, son decisión de el/la tutor/a o de el/la maestro/a, así se narre en primera persona del plural “hicimos, fuimos, enviamos, escribimos...”.

Esta representación constituye una instrumentalización para poder adaptarla a lo que se hace y obviar cambios significativos en la vida escolar. Realmente fue una estrategia de presentación escrita así como una manifestación de una relación heterónoma con el/la tutor/a: “este quiere proyectos y yo, aunque no los haya hecho, le presento proyectos”. En la práctica pedagógica, al interior, al seguir mecánicamente los pasos, se tropezaba con que los/as alumnos/as no participaban y por lo tanto no se podía continuar con el procedimiento.

2. Se trata de organizar todas, o casi todas las actividades, alrededor de un eje que puede ser, en el caso de los maestros y las maestras, un tema de una de las áreas. El propósito es que los maestros y las maestras cambien o reflexionen sobre sus concepciones y prácticas pedagógicas para enseñar a leer y escribir. De todas formas no es necesario concertar el qué ni el por qué de lo que se hace; el cómo en algunos casos es objeto de negociación.

Por pensar de este modo, en el caso de los/as tutores/as, el proyecto formativo es su proyecto, no el de los maestros y las maestras con los que trabaja; para lograr su propósito planifica y selecciona talleres, lecturas y experiencias que luego realiza, analiza y revisa con los maestros y las maestras, a quienes además aporta hasta consejos sobre cómo actuar en el aula. La pedagogía por proyectos es uno de los temas, pero los proyectos los debe hacer cada maestro y cada maestra en sus aulas, no el/la tutor/a. Él/ella enseña a hacerlos. Creemos que también aquí está presente la resistencia a dar a los/as niños/as o a los/as maestros/as el estatus de agentes de su propia formación.

En cuanto a los maestros y las maestras, asumir la integración que propone la Pedagogía por proyectos consiste en lograr que todas las áreas estén presentes en un proyecto. Hacia este propósito están orien-

tados sus esfuerzos y para ello no son necesarios procesos de concertación, de definición de procedimientos o de contenidos.

Esto es, *correlación* y, como dice HERNÁNDEZ (1989), “es una concepción de la globalización básicamente externalista, ya que el nexo común (el tema que se trabaja) conecta las disciplinas a modo de anécdota circunstancial”. Para este mismo autor, constituye el primer “estadio evolutivo” en el propósito de lograr altos niveles de globalización en el aprendizaje.

3. Es, como nos ha ayudado a comprender Josette JOLIBERT, un proceso cooperativo de colaboración, correalización, coevaluación y coteorización que permite reconceptualizar las relaciones entre los participantes en el proceso educativo, el sentido y significado del aprendizaje, la integración entre teoría y práctica, y la relación entre lenguaje, poder y acción.

Los maestros y las maestras que se ubican en este último grupo, han comprendido que lo único importante en el proceso escolar no son los contenidos sino lograr que los niños y las niñas, así como ellos y ellas, “se reconozcan desde el lenguaje y en el aula se exprese su sentir, no importa el tema; la búsqueda es hacer que el niño y la niña asuman el conocimiento y se expresen como sujetos, cómo se ven y cómo ven su entorno”.

#### 4. Resultados

##### *¿Cómo incidió este programa en sus participantes?*

Aquellos tutores y aquellas autoras que se atrevieron a construir los proyectos formativos con los maestros y las maestras, algunos/as de ellos/as a pesar de que nunca habían realizado un proyecto de aula, sintieron dudas, temores y también se entusiasmaron con lo que pasó en su grupo y en ellos/as mismos/as. Por eso, también en sus clases universitarias o de primaria y secundaria, empezaron a introducir esta pedagogía.

- *“El proceso de autoformación ha sido para mí un proceso de construcción en tres aspectos:*
  - *humano, porque los errores me han permitido construir aciertos, he aprendido de los demás y la interacción me ha hecho crecer en todos los sentidos;*
  - *en la construcción participativa, porque ha sido fundamental, pues mi cambio ha sido motivado por la intervención e interacción de los diferentes participantes; y*
  - *la vivencia de una escuela democrática, porque siempre se trató de concertar, reflexionando, discutiendo y analizando las diferentes propuestas planteadas en los textos, en los videos, por otros/as compañeros/as y colegas”.*

Algunos **grupos de maestros y de maestras** lograron construir una relación entre lo realizado por ellos/as en el programa y su trabajo de aula:

*“Está estrechamente ligado, porque lo que hicimos no fue resolver la duda de la tutora, ni responder a las directrices impuestas por el ministerio, ni tampoco a las de la universidad. Por el contrario, ésta es una buena muestra de cómo sí se puede cambiar la concepción metodológica por la cual los maestros y las maestras somos dueños y señores de un espacio común como es la escuela”* (Maestra de Tuluá).

Otro avance fue el convencimiento de la imposibilidad de dar fórmulas en una pedagogía por proyectos... *“en fin, se posibilitó un acercamiento diferente y realmente productivo a los temas de la escuela, desde la perspectiva de la necesidad sentida y no desde la imposición de un programa gubernamental que en nada favorece ni la autonomía, ni el crecimiento intelectual, ni mucho menos el sentido de la solidaridad ni de la colaboración”* (Maestra de El Cairo).

En cuanto a la incidencia del proceso formativo en **las aulas**, se evidenciaron los siguientes niveles de realización:<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Para esta clasificación seguimos la propuesta de Adalberto RUIZ, uno de los tutores.

- a. Procesos en los que los maestros y las maestras intentaron introducir “nuevas” estrategias de trabajo en el aula, con mucha voluntad y entusiasmo pero sin apoyo específico en lecturas de material teórico o en elementos de las discusiones conceptuales del primer seminario y las tutorías, por lo cual, aunque eran nuevas para ellos –y desde el punto de vista de los tutores y las tutoras recuperables como trabajo en sí–, no podría decirse que son “innovadoras” en la perspectiva del programa. En esta dirección se encuentra el atreverse a discutir con los niños, las niñas y los padres la definición de temas, de preguntas alrededor de las cuales articular el trabajo, de escucharlos, de intentar tener en cuenta lo que dicen en las prácticas pedagógicas cotidianas y, de este modo, incluir en el plan de estudios asuntos que antes consideraba no propios del trabajo en un curso determinado.
- b. Procesos en los que se intentó introducir cambios con apoyo en el estudio de las propuestas metodológicas de los materiales de lectura y los elementos conceptuales que se abordaron. En estos casos el trabajo grupal evidenció regularidad y buenos niveles de socialización y discusión de los procesos individuales de cada experiencia.
- c. Procesos en los que, al parecer, se han estudiado algunos de los materiales pero la práctica no da cuenta de su aplicación.
- d. Procesos en los que fue muy difuso lo que se pretendía, por lo que no fue evidenciable lo que concretamente se realizó; hubo mucho discurso, incluso externo al propuesto por el programa, pero no concreciones.

En la **Universidad** el impacto de este programa se evidencia en las acciones conjuntas que estamos llevando a cabo entre unidades académicas, la realización de un seminario sobre pedagogía por proyectos, y el abordaje que algunos y algunas docentes estamos haciendo de nuestros cursos organizados como proyectos.

En general, creemos que con la puesta en marcha del programa se ha logrado: incrementar tanto la preocupación por la producción de textos como el trabajo en ello; intentar hacer de la lectura y la escritura medios fundamentales para la apropiación del conocimiento; y mejorar la comprensión del lenguaje como mediador fundamental en este proceso. Como dice la tutora Esperanza ARCINIEGAS, “Este proyecto ha hecho que los

maestros y las maestras caminen sobre un maltrecho puente colgante. Lo que se ha hecho y se hace en la escuela es producto de la incertidumbre. Se perdió la seguridad que produce la inconsciencia de seguir un texto y unos contenidos pre-establecidos para todos los años. Ahora el proceso pedagógico es una reflexión que se actualiza en cada caso particular, en donde se construye conocimiento sobre él”.

### *¿Qué dificultades enfrentamos?*

Los pocos maestros y maestras que explícitamente se han opuesto al trabajo por proyectos manifiestan algunas de sus razones, así:

- *“Los niños y las niñas no están acostumbrados a decidir sobre qué es lo que quieren aprender; por eso no responden cuando se les hace esa pregunta”.*

Esto es cierto y sabemos que la participación, cuando ha sido continuamente negada, no se obtiene inmediatamente. Por ello no es justificación para declarar la imposibilidad de negociar con los niños y las niñas e imponer como único criterio el del maestro o la maestra. Además, lo cierto es que muchos nunca antes habían hecho esta pregunta porque no consideraban a sus alumnos y alumnas interlocutores/as válidos/as para responderla. Por eso les cuesta ser convincentes al pronunciarla. También, al encontrar respuestas que no encajan en su esquema de lo que es el conocimiento escolar, prefieren ignorarlas.

- *“Si yo me pongo a hacer proyectos, ¿cuándo enseño a escribir o a leer?”.*

Es decir, no se trata de una opción pedagógica para enfrentar la labor escolar, sino de otra carga más que se quiere imponer a los/as maestros/as.

- *“Los niños y las niñas primero tienen que tener bien claro qué es un proyecto para que puedan hacer alguno”.*



- *“¿Hablar de pedagogía de proyectos con un grupo de maestros y maestras que no sabía escribir un párrafo de diez renglones?, ¿cómo podía ser posible en diez meses?, ¿en qué iban a mejorar si no tenían idea de procesos de lectura y escritura?”* (Tutora de *El Dovia*).

Estas afirmaciones parecen excluir la posibilidad de formular un proyecto con los maestros y las maestras en el cual se inscriba el trabajo de la lectura y la escritura.

A pesar de los avances logrados sabemos que aún:

- Cuesta trabajo la revisión crítica de los textos que producen los niños y las niñas y asumir la producción de textos como proceso; por esto se sigue revisando la ortografía y la puntuación, costando trabajo ver el texto como totalidad, por todo lo cual los textos no se re-escriben.
- Se tiende al activismo. La lectura y la escritura se ven ahora como esenciales para todo. Hasta en situaciones en las que no son necesarias. Pero además, es hacer, hacer. No hay tiempo, ni se sabe cómo, para hacer la reflexión y el análisis de los textos.
- Algunos maestros y maestras se niegan a escribir sobre sus experiencias y leen muy poco.
- “Anteponen cualquier cantidad de obstáculos que, según ellos y ellas, les impide hacer cambios y, por lo tanto, dicen que no tienen de qué escribir. Otros motivos que manifiestan como imposibilidad para el cambio son: tener demasiados alumnos, la pobreza de los niños y las niñas, la resistencia de los padres, el exceso de trabajo, los directivos, etc., etc.”, afirma María del Carmen, otra tutora.
- *“Es necesario indicar que la dificultad en la escritura, en este caso, no se refiere a entrega de ‘tareas’, sino a la calidad de lo escrito. A una falta de herramientas y conocimientos previos sobre normas de redacción, de conceptualizaciones frente al leer y el escribir, que me asustan pues no entiendo cómo se puede tener una licenciatura en educación y un tan bajo nivel de producción. ¿Cómo puedo yo en diez meses, y con las condiciones del programa, cambiar una realidad que la universidad de esta maestra aceptó y calificó?”* (Esperanza ARCINIEGAS).

- *“Otro problema serio para construir un proyecto formativo es la falta de dedicación e interés por la lectura de los módulos y toda clase de material escrito que se les proporcione, salvo contados casos. Lo más particular, en el caso de Ginebra, es que el mayor interés por la lectura se ha presentado en aquellos/as maestros/as que a manera de asistentes han estado en el programa. No sólo fotocopian por su cuenta lo que a los/as maestros/as beneficiarios/as se les da, sino que piden más documentos para leer”* (María Eugenia POSADA).
- Se producen las contradicciones conceptuales y procedimentales que los/as maestros/as perciben entre los diversos programas que llegan a sus escuelas: algunas de estas contradicciones también se presentan desde la pedagogía por proyectos, como, por ejemplo, cuando se dejan tareas como “hacer un proyecto de aula sobre x tema”, o “antes de tal mes, haber hecho tantos proyectos”, o “seguir estos pasos para hacer el proyecto...”, etc.

#### *Resultados de una evaluación escrita:*

En el mes de mayo de 1999, aplicamos tres instrumentos de evaluación para explorar las percepciones de los/as maestros/as beneficiarios/as respecto a sí mismos/as, los/as tutores/as y el programa. Estos formatos fueron diligenciados por más del 90% de los maestros y las maestras que en ese momento participaban, es decir 1180.

En la **evaluación general** del programa, algunos de los ítems se referían a los objetivos, contenidos, metodología, estructura del trabajo realizado, aportes materiales, etc. A continuación se presentan los resultados:

- Frente a los objetivos la gran mayoría –más del 90%– afirma que éstos respondieron a sus intereses y necesidades como maestros y maestras de básica primaria.
- Los contenidos también se valoran de manera positiva, señalando su coherencia con los contenidos en una escala que va de “adecuado” a “muy adecuado”. Estos contenidos, según el 60% de los maestros y maestras, se abordaron en profundidad; mientras que un 35% los calificó como aceptables.

- Los aspectos metodológicos son considerados, en un 99%, como “excelentes” o “buenos”. El diseño del programa a través de seminarios y asesorías les parece al 95% de los y las docentes “adecuado” y “muy adecuado”. El tiempo asignado a cada etapa igualmente fue valorado como adecuado y muy adecuado, por cerca del 90%.
- De los aportes materiales, como auxilio de transporte y refrigerios, en su gran mayoría opinaron que fueron buenos y justos.

En la **autoevaluación**, se indagaba por la actitud hacia el programa, y por una valoración personal en su desempeño como lectores/as y productores/as de textos al finalizar el mismo:

- El 65% de los maestros y las maestras considera que su actitud hacia el programa fue “muy positiva”, el resto, 35%, cree que su actitud fue “positiva”.
- Sobre su desempeño lector, el 20% de los y las docentes opina que es “muy bueno”, el 60% lo evalúa como “bueno” y el otro 20% considera que es “aceptable”.
- En cuanto al desempeño como productores y productoras de textos el 6.5% se ubica en un nivel que califican como muy bueno, 50% se considera bueno, 40% aceptable y 3.5 deficiente.

En la **evaluación** que hicieron los/as maestros/as beneficiarios/as acerca de los/as tutores/as, se preguntaba por la orientación pedagógica y el dominio del tema:

- 67% de los/as maestros/as opina que la orientación pedagógica por parte de los/as tutores/as fue “excelente”, en tanto que el 33% restante la considera como “buena”.
- 47% de los/las docentes considera que el conocimiento del tema del programa por parte de los/as tutores/as era “muy alto”, y el 53% “alto”.

En general, de acuerdo con estos datos, podemos concluir que los maestros y las maestras quedaron satisfechos con el programa y los resultados del mismo; al menos inmediatamente, se percibe como de un impacto significativo.

De acuerdo con las **evaluaciones de los/as beneficiarios/as**, con nuestra propia percepción y con los productos presentados, el programa fue exitoso. Creemos, sin embargo, que es necesario buscar otras formas para demostrar el impacto en las actividades académicas de los maestros y las maestras que han accedido a él. Llevar a cabo este proceso exige una investigación exhaustiva en la que estamos dispuestos a participar.

Finalmente, reiteramos que esta experiencia es una verdadera experiencia de aprendizaje para todos los que hacemos parte de ella. Aprendemos coordinadoras/es, tutores/as, maestros/as y, en general, la comunidad universitaria, que ahora comprende de otro modo la tarea encomendada por la Ley general de Educación, de ser responsable de los PROGRAMAS DE MEJORAMIENTO DOCENTE.

**8. EVALUACIÓN MASIVA DE LECTURA  
EN LA ESCUELA.  
Análisis de experiencias en Latinoamérica**

*Dr. Mauricio Pérez Abril*



La conferencia trata el tema de la evaluación de la lectura en algunos países de Iberoamérica, tomando como referencia el caso de Colombia. Interesa analizar cuál es el objeto de evaluación que configuran los sistemas de evaluación y cuáles son los criterios pedagógicos y lingüísticos que sustentan estos procesos. También se busca establecer algunas orientaciones básicas para el trabajo de evaluación de la lectura en el aula, así como algunas sugerencias para los procesos pedagógicos.

Se trabajará con ejemplos concretos tomados de los instrumentos de evaluación que se han empleado en países como Argentina, España, Colombia y en las pruebas de UNESCO - Chile. Desde estos ejemplos se ilustrarán las orientaciones que hay en la región respecto al tema de la lectura.

### EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN COMPRESIÓN DE TEXTOS. ¿QUÉ EVALÚAN LAS PRUEBAS MASIVAS EN COLOMBIA?<sup>1</sup>

Ante todo, leer es poner a prueba hipótesis de presentación, es aventurarse a explorar diversos caminos de búsqueda del sentido. Cuando nos enfrentamos a un texto, anticipamos posibles interpretaciones y ponemos en juego saberes y operaciones de diversa índole: saberes de el/la lector/a (su

<sup>1</sup> Publicado en la revista *ALEGRÍA DE ENSEÑAR*. Cali, Colombia. 1999.

enciclopedia) y saberes del texto se relacionan para ir construyendo un tejido de significados. Por eso Umberto ECO habla de la lectura como una cooperación entre el texto y el/la lector/a. De este modo podemos decir que en el proceso de comprender un texto, en ese acto de producir el sentido, entran en juego diversos saberes y competencias que tienen que ver, por ejemplo, con el reconocimiento del código comunicativo, la identificación de la temática global, la delimitación de unidades de significado, la asignación de sentido a proposiciones, el establecimiento de relaciones entre proposiciones, la identificación de unidades mayores de significado, la interpretación de la información respecto al contexto de su producción, el reconocimiento de las diferentes voces que hablan en el texto, la identificación de la finalidad o intencionalidad comunicativa del texto, la identificación de el/la emisor/a, el establecimiento de las relaciones con otros textos, entre otros aspectos.

En este sentido, en el caso de las evaluaciones sobre comprensión de textos realizados en Colombia,<sup>2</sup> se ha insistido desde hace varios años en centrar el trabajo en la noción de competencia, entendida como “un saber hacer en contexto”.<sup>3</sup> Esta noción implica que en los procesos evaluativos se explore lo que el/la estudiante hace con el lenguaje al interpretar un texto y la posibilidad de ubicarse en la situación de comunicación: ¿quién habla en el texto?, ¿a quién habla?, ¿de qué modo se organiza la información?, ¿qué se pretende con el texto?, ¿en qué contexto social, histórico y cultural aparece el texto?

Es importante aclarar que en una evaluación centrada en competencias, los contenidos conceptuales o los saberes teóricos sobre el lenguaje no

<sup>2</sup> Nos referimos a la evaluación de la comprensión lectora en el marco del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación SNE (SABER) que se desarrolla desde 1992; la Evaluación de Impacto del Plan de Universalización desarrollado por el MEN en 1997; y, la Evaluación Censal de Competencias y Saberes Básicos realizada en el año 1998 por la Secretaría de Educación de Bogotá.

<sup>3</sup> Esta es la concepción de competencia que se ha trabajado en la discusión del SNP – ICFES en el proceso de reconceptualización de exámenes de estado. El trabajo en evaluación de competencias ha sido desarrollado desde el SNP desde comienzos de la presente década. Ver las publicaciones del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación SNE. Evaluación de Logros Áreas de Lenguaje y Matemática 1992-1994. *Serie Publicaciones Para maestros*, MEN, 1997.

quedan relegados ni excluidos; al contrario, se trata de redimensionar el papel de los contenidos en el sentido de atender a su uso, a su puesta en juego. Por ejemplo, el estudio de los conectores (un contenido clásico del currículo) como elementos que garantizan coherencia y cohesión a los textos, tiene sentido si se trabaja en función de la interpretación textual, a la vez que es un buen espacio para el reconocimiento de diferentes tipos de relaciones lógicas existentes en el texto, relaciones que, a su vez, están articuladas estrechamente con ciertos procesos cognitivos (formas del pensamiento como hipotetizar, sintetizar, comparar...). Se puede afirmar que en el trabajo centrado en competencias, los saberes sobre el lenguaje tienen un carácter funcional.

Veamos algunas competencias asociadas con el proceso lector planteadas en los actuales lineamientos curriculares para el área de lenguaje,<sup>4</sup> que sirven de marco de referencia para analizar los niveles de logro propuestos en las evaluaciones masivas sobre interpretación de textos.

- Una competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del texto. Aspectos como el reconocimiento del significado de una palabra dentro de un texto, la identificación de campos semánticos (agrupamientos de palabras según las relaciones que se establecen entre sus significados), identificación de tecnicismos particulares (lenguaje técnico, lenguaje científico...), hacen parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático (progresión temática) en la producción lingüística. Esta competencia tiene que ver también con la posibilidad de establecer relaciones entre los significados de un texto y los significados de otros textos (lectura intertextual).
- Una competencia gramatical (o sintáctica) referida a la posibilidad de reconocer y usar las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la organización y la producción de los enunciados lingüísticos. Aspectos como la concordancia entre sujeto y verbo, o las concordancias en género y número, la identificación de la estruc-

<sup>4</sup> Ver *Lineamientos Curriculares Área de Lengua Castellana*. MEN, 1998.



tura de una oración o de un párrafo, son ejemplos de aspectos referentes a esta competencia.

- Una competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Entendiendo por coherencia la cualidad que tiene un texto de constituir una unidad global de significado, la coherencia está referida a la estructura global de los significados y a la forma como éstos se organizan según un plan y alrededor de una finalidad. La cohesión, en cambio, tiene que ver con los mecanismos lingüísticos (uso de pronombres, sustituciones, correferencias, uso de conectores, adverbios, signos de puntuación...) a través de los cuales se establecen conexiones y relaciones entre oraciones o proposiciones, y que reflejan la coherencia global del texto. Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, y con la posibilidad de reconocer y seleccionar, según las prioridades e intencionalidades comunicativas, diferentes tipos de textos.
- La competencia pragmática o socio-cultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Tiene que ver también con aspectos como la identificación de intencionalidades comunicativas en un texto (qué se pretende en el escrito), y de aspectos del contexto social, histórico y cultural (los elementos ideológicos o políticos que están detrás de los enunciados). Esta competencia también tiene que ver con el reconocimiento de variaciones dialectales y registros socioculturales diversos (el habla de un grupo social particular, de una región...). Esta competencia se refiere además a la posibilidad de establecer relaciones entre el contenido e intenciones comunicativas de un texto y los significados del contexto sociocultural.
- Una competencia Enciclopédica referida a la posibilidad de poner en juego, en los procesos de lectura, los saberes con los que cuenta el/la lector/a, y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el microentorno local y familiar.

Para efectos de las evaluaciones masivas que se desarrollan en Colombia, las pruebas se han organizado alrededor de diferentes formas de leer o tipos de lectura en los que estas competencias se ponen en juego. Es importante anotar que en los procesos de lectura estas competencias operan de manera simultánea y compleja, pero para efectos de la elaboración de instrumentos de evaluación masiva, es necesario definir una estructura que permita ver de manera analítica las diferentes competencias. Con esto, es claro que el desglose de competencias aquí planteado no es una descripción del proceso lector; es una herramienta que permite pensar analíticamente el trabajo evaluativo, y en general el trabajo pedagógico, sobre los procesos de lectura.

En las evaluaciones más recientes se han planteado diferentes formas de definir niveles de competencia en los procesos de lectura para los grados 3º, 5º, 7º y 9º. En el caso de la evaluación reciente realizada por el SNP se planean las siguientes categorías para definir niveles de logro:<sup>5</sup>

- Comprensión localizada del texto.
- Comprensión de macroexposiciones en tránsito hacia una comprensión global del texto.
- Comprensión global del texto.

En el caso de la evaluación de impacto realizada por el MEN, en la evaluación censal de competencias y saberes básicos desarrollada en la actualidad en Bogotá, y en evaluaciones anteriores del SNP, se plantean las siguientes categorías para definir niveles de logro:<sup>6</sup>

- Lectura literal.
- Lectura inferencial.
- Lectura crítica-intertextual.

<sup>5</sup> Estas categorías se han planteado en la última evaluación de la calidad desarrollada por el SNP en el área de Lenguaje para los grados 3º, 7º y 9º.

<sup>6</sup> Ver el libro de JURADO, BUSTAMANTE, PÉREZ, *Juguemos a Interpretar: Evaluación de Competencias en Lectura y Escritura*: Plaza y Janes, 1998; los informes publicados por el SNP en la serie "publicaciones para maestros", MEN, 1998; y los documentos de fundamentación y resultados publicados por la SED de Bogotá y la Universidad Nacional de Colombia, 1998-1999.

Más adelante se trabajará sobre la definición de estos niveles y las relaciones entre los mismos. Es importante aclarar que las estructuras que se definen para la elaboración de pruebas pueden variar dependiendo de los aspectos que se quieran priorizar. De hecho, las estructuras de las pruebas de evaluación de la calidad en el campo del lenguaje realizadas en Colombia en la última década cuentan con matices distintos pero mantienen unas categorías básicas y un énfasis en el trabajo sobre competencias.

Con el fin de ilustrar los diferentes niveles de evaluación de la comprensión lectora, a continuación se presenta el texto utilizado por el SNP en la evaluación de comprensión lectora del grado 5°, con preguntas referidas a cada nivel.<sup>7</sup>

Estructura Textual		Cohesión Textual
	<b>Las tortugas Laúd</b>	
Identificación del problema	En Colombia hay muchas clases de tortugas. Una de ellas, llamada "tortuga Laúd", se está extinguiendo: cada día se encuentran menos en las playas del Departamento del Chocó.	
Posibles causas	<p>Algunas personas interesadas en comprender este problema han encontrado que muchos nidos de tortugas son destruidos por las mareas altas; también, que algunos huevos son atacados por hongos o por larvas de insectos; además, que muchas crías y gran cantidad de huevos son devorados por perros, cerdos y zorros.</p> <p>Pero los anteriores hechos no son los únicos que determinan la disminución de las tortugas. También la acción del hombre, en busca de supervivencia, puede haber contribuido a este problema, ya que los huevos y la carne de las tortugas se utilizan en la alimentación humana.</p>	<p>Sustitución</p> <p>Correferencia</p>
Propuesta de solución	Con el fin de identificar en qué medida los factores señalados influyen en la disminución de las tortugas Laúd, actualmente se reubican nidos en lugares donde el agua del mar no los destruya; asimismo, se construyen criaderos; además, se controla el consumo humano de los huevos y la carne de estos animales.	Nexo: relación de complemento

<sup>7</sup> Se han tomado preguntas realizadas por el SNP, publicadas en la serie "Publicaciones para maestros" y se han elaborado otras para completar la ilustración.

## LECTURA DE TIPO LITERAL / COMPRENSIÓN LOCALIZADA DEL TEXTO

En términos generales, en este nivel se explora la posibilidad de efectuar una lectura de la superficie del texto, entendida como la realización de una comprensión local de sus componentes: el significado de un párrafo, de una oración, el significado de un término dentro de una oración, la identificación de sujetos, eventos u objetos mencionados en el texto, el reconocimiento del significado de un gesto (en el caso del lenguaje de la imagen) o el reconocimiento del significado y función de signos como las comillas o los signos de interrogación. Se considera como un nivel de entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su “significado de diccionario” y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo. Este nivel de lectura tiene que ver también con la posibilidad de identificar relaciones entre los componentes de una oración o un párrafo.

En este nivel se indagan tres aspectos básicos:

- a. Transcripción: se refiere al reconocimiento de sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto o el reconocimiento del significado literal de una palabra, una frase, un gesto, un signo, etcétera, a manera de transcripción. Veamos un ejemplo:

En el texto, se afirma que los huevos de las tortugas Laúd son devorados por:

- a. perros y cerdos;
- b. cerdos y zorros mangleros;
- c. perros y zorros mangleros;
- d. zorros mangleros, cerdos y perros.

La pregunta exige, básicamente, una comprensión localizada del texto, pues se requiere que se reconozca el significado de una oración: “...gran cantidad de huevos son devorados por perros, cerdos y zorros mangleros”.

La pregunta no va más allá del sentido literal del texto. Se pone en juego, principalmente, la competencia semántica.

- b. Paráfrasis: entendida como la traducción o reelaboración del significado de una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas sin que se altere el significado literal. Preguntas que ejemplifican este nivel son:

Cuando aparece la expresión: “la disminución de las tortugas”, se quiere decir que:

- a. unas tortugas acaban con otras tortugas;
- b. las tortugas se están terminando;
- c. las tortugas están destruyendo a otros animales;
- d. ya no quedan tortugas.

Con la expresión: “También la acción del hombre, en busca de supervivencia, puede haber contribuido a este problema”, el autor da a entender que:

- a. está seguro de que el hombre ha contribuido en el problema;
- b. cree que el hombre no ha contribuido en el problema;
- c. está seguro de que el hombre no ha contribuido en el problema;
- d. cree que el hombre ha contribuido en el problema.

En estas preguntas se plantean diferentes traducciones sinónimas de la frase inicial, y se exige a el/la estudiante reconocer cuál de éstas no altera el significado literal de la misma. Por tanto, se trata de una pregunta por el nivel literal del texto, concretamente se exige identificar la paráfrasis que mantiene el sentido inicial del texto. Se pone en juego, básicamente, la competencia semántica.

- c. Coherencia y cohesión local: se refiere a la identificación y explicación de relaciones sintácticas y semánticas entre los componentes de un párrafo o dentro de una oración. Ejemplos:

En el tercer párrafo, el problema al cual se refiere el autor cuando escribe: “este problema”, es:

- a. la alimentación del hombre;
- b. la disminución de las tortugas;
- c. el interés de algunas personas;
- d. la construcción de criaderos.

En este caso, se trabaja la identificación de una relación de correferencia al interior de un párrafo. El/la lector/a debe establecer el nexo existente entre la expresión “este problema” y la expresión “disminución de las tortugas”. En este caso no se va más allá del significado literal del texto. Se pone en juego principalmente las competencias gramática (sintáctica) y la textual.

En el último párrafo la palabra “además” se utiliza para:

- a. presentar una idea que contradice la idea anterior;
- b. presentar un ejemplo de la idea anterior;
- c. presentar una idea que complementa la idea anterior;
- d. presentar una idea de un tema distinto.

En esta pregunta se explora la posibilidad de identificar el significado y función del término “además”, para explicar un fenómeno lingüístico concreto: la función de esta palabra como conector o nexo que establece una relación de complemento entre un enunciado y otro. Se ponen en juego, básicamente, la competencia sintáctica y la textual.

## **LECTURA DE TIPO INFERENCIAL / COMPRENSIÓN GLOBAL DEL TEXTO**

En este nivel se explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados y las palabras, oraciones o párrafos. Este tipo de lectura supone una comprensión global de los significa-

dos del texto y el reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de (y entre) las partes del texto: relaciones temporales, espaciales, causales, correferenciales, sustituciones, etcétera, para llegar a conclusiones a partir de la información del texto. Aspectos como la coherencia y la cohesión son centrales en este nivel de lectura.

En el proceso de inferir información también se ponen en juego los saberes con que cuenta el/la lector/a, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto: texto narrativo, texto argumentativo, texto expositivo, etcétera, y la explicación del funcionamiento de fenómenos lingüísticos (la función lógica de un componente del texto, la función comunicativa del texto en general, la forma como se organiza la información en el texto...).

De acuerdo con lo anterior, en este nivel se exploran tres aspectos básicos:

- a. Enciclopedia: se trata de la puesta en escena de los saberes previos de el/la lector/a para la realización de inferencias. Ejemplo:

Cuando en el último párrafo se dice: “actualmente se reubican los nidos”, se da a entender que:

- a. las tortugas ahora hacen sus nidos en lugares donde el agua no las destruya;
- b. hay personas que se ocupan de proteger los nidos de las tortugas Laúd;
- c. el agua de mar ya no destruye los nidos de las tortugas Laúd;
- d. es necesario que los nidos estén lejos de los perros, cerdos y zorros mangleros.

Para realizar la inferencia que se requiere en esta pregunta es necesario que el/la lector/a ponga en juego su saber enciclopédico sobre el significado de la frase “mareas altas”, y que establezca la relación de correferencia entre “agua de mar” y “mareas altas”. De esta manera, la competencia enciclopédica está siendo evaluada.

- b. **Coherencia global - progresión temática:** se refiere a la identificación temática global del texto (macroestructura) y al seguimiento de un eje temático a lo largo de la totalidad del texto. Ejemplo:

El escrito anterior nos habla sobre:

- a. problemas del Departamento del Chocó;
- b. lo que debería hacerse para que las tortugas Laúd no desaparecieran;
- c. la altitud de las mareas;
- d. las costumbres de las tortugas Laúd.

En esta pregunta se indaga por una lectura global del texto y la identificación de la temática central. Supone realizar diversas inferencias en el texto para identificar el núcleo temático. Se ponen en juego, fundamentalmente, las competencias semántica y textual.

En el texto, la expresión “este problema” se refiere a:

- a. la disminución de las tortugas y la extinción de las tortugas Laúd;
- b. los hongos y larvas de insectos y a la construcción de criaderos;
- c. el control del consumo humano y el interés de algunas personas;
- d. Las mareas altas y la alimentación del hombre.

Esta pregunta explora la posibilidad de establecer las correferencias entre la expresión “este problema” al interior del párrafo y respecto a los demás párrafos. Se ponen en juego, fundamentalmente, las competencias semántica y textual.

- c. **Coherencia global - cohesión:** se refiere a la identificación y explicación de relaciones de coherencia y cohesión entre los componentes del texto para realizar inferencias. Ejemplo:

El autor en su escrito nos presenta la información de la siguiente forma:

- a. Propuesta de solución –identificación de un problema– análisis de posibles causas;



- b. identificación de un problema-análisis de posibles causas-propuesta de solución;
- c. análisis de posibles causas-propuesta de solución-identificación de un problema;
- d. identificación de un problema-propuesta de solución-análisis de posibles causas.

En esta pregunta se explora la posibilidad de reconocer el significado global del texto, así como las temáticas parciales (locales) de los diferentes párrafos y supone el reconocimiento del tipo de texto y la forma como se organiza la información en el mismo. Se evalúa principalmente la competencia textual.

### LECTURA INTERTEXTUAL / LECTURA GLOBAL DEL TEXTO

Este nivel de lectura explora la posibilidad del lector o de la lectora de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición al respecto. Supone, por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar las intenciones de los textos, de los/as autores/as o los/as narradores/as presentes en éstos. También es necesario reconocer características del contexto que están implícitas en el contenido mismo. Por otra parte, en este nivel se indaga por la posibilidad del lector o de la lectora de establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros. Este nivel explora los siguientes tres aspectos básicos:

- a. Toma de posición: tiene que ver con asumir por parte de el/la lector/a, un punto de vista sobre el contenido total o parcial del texto. Ejemplo:

Con base en el escrito podemos pensar que:

- a. es necesario que desaparezcan las tortugas para beneficio del hombre;
- b. es posible la supervivencia del hombre sin que desaparezcan las tortugas Laúd;
- c. el hombre no puede hacer nada para evitar la desaparición de las tortugas Laúd;

- d. las tortugas Laúd, al igual que los productos agrícolas, pueden ser consumidas por el hombre sin ningún problema.

En esta pregunta se indaga por la toma de posición de el/la estudiante respecto a la problemática planteada en el texto. Supone haber realizado una comprensión global y el establecimiento de suficientes inferencias para reconocer la problemática y la temática planteadas. Se pone en juego básicamente las competencias textual y pragmática.

- b. Contexto e intertexto: se refiere a la posibilidad de reconstruir e identificar el contexto comunicativo e histórico de aparición del texto, y la posibilidad de establecer relaciones con otros textos en cuanto a su forma y su contenido. Ejemplo:

El texto anterior es posible que haya sido publicado en:

- a. una revista literaria;
- b. una revista de ecología;
- c. una revista de pasatiempos;
- d. una revista de tecnología.

Esta pregunta supone que el/la lector/a reconoce el contexto pragmático de aparición del texto; supone, además, hacer analogías y establecer diferencias con otros textos. Se pone en juego principalmente las competencias pragmática, textual y enciclopédica.

- c. Intencionalidad y superestructura: se trata de explorar el reconocimiento de las intenciones comunicativas que subyacen a los textos así como el reconocimiento del tipo de texto y respuesta a la intención de comunicación. Ejemplos:

Con el escrito, el autor o la autora busca principalmente:

- a. informar;
- b. entretener;
- c. convencer;
- d. contradecir.

Con esta pregunta se apunta a la posibilidad de reconocer la intención comunicativa general que subyace al texto, para lo cual es necesario identificar el tipo de texto que se está analizando. Se explora básicamente la competencia pragmática.

El texto anterior es:

- a. un texto narrativo;
- b. un texto poético;
- c. un texto instructivo;
- d. un texto informativo.

Esta pregunta explora la identificación del tipo de texto teniendo en cuenta la intención comunicativa, el contenido del escrito, así como la forma como se estructura la información para definir un tipo de texto particular (narrativo, argumentativo, expositivo...). Se ponen en juego, principalmente, las competencias pragmática, textual y enciclopédica.

Los resultados encontrados en las recientes evaluaciones<sup>8</sup> muestran que, respecto al primer nivel –lectura literal y comprensión localizada del texto– aproximadamente el 90% de los/as estudiantes da cuenta de este tipo de lectura. Respecto al segundo nivel, referido a la comprensión global y la lectura inferencial, los resultados indican que los/as estudiantes responden a este tipo de lectura entre un 30% y un 70%. En cuanto al tercer nivel, que tiene que ver con la lectura crítica e intertextual, los resultados muestran que menos del 20% de los/as estudiantes da cuenta de este tipo de lectura. Lo anterior es una señal del trabajo pedagógico que se realiza en la escuela y de las concepciones sobre lectura que circulan en el ámbito escolar; no debe entenderse, de ninguna manera, como deficiencias en los niños y las niñas o como “problemas de aprendizaje”. Es importante analizar la cultura escolar respecto a las concepciones sobre lenguaje,

---

<sup>8</sup> Estos datos son aproximados y tienen como propósito dar una idea del desempeño de los/as estudiantes en las evaluaciones masivas. Se ha tomado como referencia los resultados de la última evaluación del SNP en los grados 3° y 5°, lo mismo que la Evaluación de Impacto de 1997 realizada por el MEN y la Evaluación Censal de Competencias y Saberes Básicos realizada por la Secretaría de Educación de Bogotá en el año 1998.

sobre escritura y sobre lectura; lo mismo que las prácticas de comprensión lectora y el tipo de acercamiento a los textos en la escuela.

Por otra parte, vale la pena decir que las competencias y niveles presentados en este documento, definidos para algunas de las evaluaciones masivas, son algunos de los aspectos a tener en cuenta en el trabajo pedagógico del aula de clase. Es claro que el trabajo del aula brinda muchas más posibilidades de abordar los procesos de comprensión lectora. Podría decirse que los aspectos que evalúan las pruebas masivas constituyen un núcleo de competencias y saberes básicos, pero no dan cuenta de la totalidad del trabajo pedagógico realizado en el aula. De este modo, estas ideas y estos resultados son un referente más para la discusión por parte de los/as docentes sobre la transformación de las prácticas de comprensión y producción textual en el ámbito escolar.

## ANEXOS

---



# Anexo 1

## Hacia una síntesis del Seminario-Taller

*Alejandro Cussiánovich*

Moderador

### INTRODUCCIÓN

Esta síntesis, que no es un resumen, pretende recoger en seis ejes lo que podríamos considerar la plusvalía que le hemos arrancado a estos días de trabajo colectivo y que nos llevamos como capital cognitivo, como capital de entusiasmo que permitirá romper la rutina del día a día en el aula, en el desarrollo de la clase, en el interactuar con los niños y las niñas.

Nos convocó la preocupación de nuestra cotidiana “ocupación”: tener en nuestras manos parte de la responsabilidad social y política de contribuir al esfuerzo del aprendizaje y desarrollo de la alfabetización temprana de nuestros niños y nuestras niñas en los heterogéneos como desiguales contextos en que les toca vivir.

Es indudable lo importante que ha sido la contribución de expertos venidos de países hermanos a quienes queda comprometido nuestro agradecimiento.

Pero la riqueza mayor al término de este evento se la llevan los maestros y las maestras que a lo largo y ancho del país encaran el reto de la alfabetización temprana de los niños y de las niñas en contextos interculturales, cuando no bilingües.

En seis ejes se pueden sintetizar los filones orientadores que tuvo el Seminario-Taller:

## **1. Abordar la alfabetización temprana desde el enfoque de los derechos del niño y de la niña**

Este enfoque no consiste en poner al niño o a la niña “al centro”, sino colocarnos frente a él/ella y verlo/a como sujeto de derechos; es decir, reconocerlo/a como sujeto social de derechos constituye una visión que obliga a:

1. asumir al niño y a la niña como protagonista de su desarrollo y no como objeto de “intervención”;
2. abordar la alfabetización como algo exigible, por derecho;
3. reconocer la calidad de los procesos y resultados de la alfabetización como una condición de respeto y desarrollo de la dignidad de niñas y niños.

## **2. Alfabetización temprana y culturas de infancia subyacentes a nuestros enfoques y prácticas pedagógicas**

Somos aún herederos de representaciones sociales de el/la niño/a pobre, migrante, urbano marginal, rural, andino/a, selvático/a que afectan nuestras concepciones y prácticas pedagógicas.

Perduran aún estigmatizaciones, prejuicios que son formas de exclusión virtual, simbólica y real de el/la niño/a como sujeto de su educación.

La aún dominante cultura escolar es un factor de reproducción de la pobreza educativa, de la rutina pedagógica, de la castración de la imaginación pedagógica que impide el descubrimiento y el desarrollo de las capacidades cognitivas de nuestras niñas y niños, desde temprana edad.

En este sentido la alfabetización temprana tiene también como misión contribuir a la construcción de “actores” que cuestionen lo inaceptable de dicha cultura escolar. Pero no sólo de la cultura escolar aislada, sino de las prácticas de crianza, de socialización de la familia, de la escuela y de la comunidad, prácticas que finalmente inhiben a la niña y al niño para desarrollar sus mejores recursos.

### **3. El niño y la niña como sujetos de saberes y vivencias**

El/la niño/a posee una síntesis de sus procesos vivenciales como matriz y desencadenante de procesos cognitivos. Es decir, para el/la niño/a vivencias y saberes se experimentan en el mismo tiempo y espacio. De allí la gran importancia de todo aquello que contribuya a la conciencia fonológica de el/la niño/a; lo gravitante del lenguaje materno oral desde los primeros meses.

Nuestro reto es aprender y seguir aprendiendo a reconocer, valorar y utilizar los saberes previos que poseen las niñas y los niños, que son ellos mismos síntesis de ideas y de representaciones. Como recuerda MOSCOVICI, lo importante no es tanto lo que ha vivido el/la niño/a sino cómo vivió lo que vivió, qué valencia, qué significado le ha dado el/la propio/a niño/a. Esta es una condición para un abordaje “científico” en los procesos de conocimiento, de relaciones sociales, de orientación, de reflexión conjunta con el/la niño/a.

Desde el enfoque metacognitivo podemos aventurarnos a comprender con mayor seguridad y certeza la capacidad de el/la niño/a de osar, de arriesgar, de aprender a acertar, a interpretar, a comprender, a decidir, a reconocer lo que le es útil, lo que le permite crecer.

Una de nuestras deficiencias de educadoras y educadores y que debemos reconocer humildemente es que no conocemos suficientemente al sujeto niño/a, convicción esta que nos debe hacer receptivos a las, a veces, sorprendentes formas de pensar, de entender, de aprender y de utilizar lo aprendido que poseen los/as niños/as.

Ciertamente que la escucha deviene en una condición insoslayable para toda relación pedagógica que se quiera productiva. Pero sabemos que sólo estamos dispuestos a escuchar a quien se valora, y sólo se valora a quien se conoce, y se conoce más a quien se quiere. Como educadores y educadoras, como agentes puestos y puestas al servicio de los procesos de desarrollo de niños/as, de sus esfuerzos por aprender la lectoescritura, nos toca ser “como el lápiz” en feliz expresión de Alan CRAWFORD; es decir,



evitar todo juicio que condicione nuestra actitud, nuestra disposición a la receptividad a la novedad que de los niños y de las niñas pudiera venir.

#### **4. La lectoescritura: un aprendizaje que cambia el eje epistemológico y epistemopático**

Los textos orales son una forma de desarrollo de la alteralidad, de la interdependencia. Los textos producidos son una ecografía de el/la niño/a y los/as maestros/as tendríamos que estudiar cómo se lee e interpreta una ecografía de la sensibilidad, de las vivencias, de las imágenes, de los sentidos y contenidos que se anidan en los textos producidos por el/la niño/a.

Podríamos decir que estas complejas vivencias, por más simples que se presenten en apariencia, constituyen referentes para la imaginación, para la fantasía, y tienen una “lógica” con frecuencia divergente a la nuestra.

Una didáctica que se quiera eficaz deberá ser una didáctica de la construcción y deconstrucción permanente de los textos producidos por los/las niños/as.

Pero todos requerimos de una pedagogía del estímulo, de la gratificación personal a partir de lo que cada cual logra por ínfimo que sea. Y el aprendizaje de la lecto-escritura requiere de esa pedagogía y no de aquella que se basa en la comparación, en el competir.

La lecto-escritura como aprendizaje adquirido y desarrollado impacta no sólo en el mundo de las representaciones de el/la niño/a, sino en su afectividad, en su emotividad, en su tonalidad, en su ubicación frente a los demás. De allí que un ejercicio de lectura gozosa, que alegre el camino, es algo más llevadero.

#### **5. La lecto-escritura como una dimensión del modo de vida de la infancia**

La apropiación de las competencias para la lecto-escritura es una experiencia de libertad, de ingreso “con papeles” al mundo de lo simbólico, a lo metacognitivo.

Se trata de una competencia reflexiva, como diría VYGOTSKI. La misma que predispone para un ulterior desarrollo de sentido y de sentidos de las cosas, de los eventos personales o del entorno. El/la niño/a está preparado/a entonces para un largo camino como ser pensante, competente, capaz de desarrollar su criterio propio, su opinión; como filósofo/a de su vida y de la vida.

## **6. Docente: profesionalidad y vocacionalidad**

Ciertamente que de la alfabetización temprana proviene un desafío mayor para las y los docentes. Debemos partir de una desconfianza básica de lo que por tradición consideramos como formas más rápidas de aprender a leer y escribir, aprender una segunda lengua. No podemos permanecer al nivel de “yo tengo mi método”, “yo tengo un truco para que mis niños/as ‘rapidito’ aprendan a leer y escribir”. Es real que nadie puede erigir un método como “el método”. Todo esto depende también de factores culturales. Lo importante es que reconozcamos nuestras limitaciones y las superemos, pues nuestras mediocridades las terminamos reproduciendo a costa de las niñas y los niños.

Requerimos de evaluaciones externas que nos permitan ver aciertos y desaciertos. La evaluación es un factor de innovación y no sólo de corrección.

La exigencia de acortar los niveles del analfabetismo infanto-juvenil, re-tan no sólo nuestra profesionalidad sino nuestra vocación social y pedagógica. Pero constatamos que los y las docentes leemos poco y escribimos menos. Las condiciones materiales de vida del magisterio ciertamente no son ajenas a esa realidad.

Consideramos un fruto central de este Seminario-Taller el que los y las participantes no sólo llevemos nuevas ideas para el aprendizaje de la lecto-escritura de niños/as, sino que renovemos la convicción de que nuestra contribución como docentes en este campo es una indispensable condición para el desarrollo humano de las regiones en las que trabajamos, y el país en el que lo hacemos.

## Anexo 2

# Declaración sobre el desarrollo comprensivo temprano de la lectura y la escritura<sup>1</sup>

Los participantes del Seminario-Taller “Lectura Comprensiva Temprana” desarrollado del 8 al 10 de mayo de 2001 en Lima, conscientes de la necesidad de generar un compromiso que contribuya a fortalecer la nueva visión de la alfabetización, dada su importancia para la calidad de vida, el desarrollo de la ciudadanía, y la generación de igualdad de oportunidades para revertir el analfabetismo real y funcional existente y para responder de manera eficaz y eficiente a las demandas actuales de desarrollo social, humano, cultural y económico y contribuir a la construcción de una sociedad más humana y solidaria y la participación democrática,

### consideramos que:

1. La educación es un derecho fundamental de toda persona. Los niños y las niñas, de manera especial y preferente de las zonas rurales y urbano marginales y comunidades indígenas, no pueden quedar excluidos en el ejercicio de este derecho. En esto se funda **el derecho a la alfabetización eficaz**. La garantía de su ejercicio es responsabilidad del Estado y de la sociedad en su conjunto.
2. La alfabetización es un proceso de aprendizaje que debe extenderse y perfeccionarse a lo largo de toda la vida; implica la articulación con la cultura y el desarrollo de la expresión y la comunicación, en cualquiera de sus formas (oral, escrita, gestual y otros); parte de **una concepción del lenguaje como totalidad**, lo que permite a la persona participar en diversas dimensiones de la vida tanto a nivel individual

---

<sup>1</sup> Esta Declaración fue inspirada en las ideas-fuerza del documento base de la propuesta *Década de la Alfabetización* de Naciones Unidas.

como social y desarrolla su proceso de identidad. Este aprendizaje involucra una gran variedad de escenarios, agentes, estrategias y medios.

3. El proceso inicial de la alfabetización, que hemos denominado **alfabetización temprana**, reviste importancia, pues determina el desarrollo de los aprendizajes básicos, cognitivo-afectivos, que ocurren desde la gestación y que son alcanzados **mediante prácticas diferenciadas que atienden a necesidades específicas**. Estas prácticas incluyen la conversación y el diálogo, la recreación, los intercambios a través del juego, la lectura de los padres y maestros/as a los/as niños/as, la expresión gráfica libre, y la lectura de los/as mismos/as niños/as por placer.
4. En el Perú, la ampliación de la cobertura escolar y los intentos por mejorar la calidad en la educación realizados durante los últimos años, tanto en términos generales como en el caso de la alfabetización en la educación básica, no se han traducido aún en logros significativos de aprendizaje ni han producido, en el caso de la lectura, lectores autónomos. **El Perú sigue siendo un país mayoritariamente analfabeto funcional**. Esta situación amerita una revisión de las políticas y estrategias globales de la educación peruana en función de superar esta situación.
5. Los enfoques y prácticas pedagógicas aún se mantienen, en gran medida, atados a conceptos obsoletos en donde la alfabetización inicial no ha tenido el desarrollo y desempeño esperado de enfoque, de reconceptualización teórica y práctica. Urge, por lo tanto, de manera prioritaria **una adecuación didáctica del proceso de alfabetización inicial según las nuevas tendencias y enfoques pedagógicos, a la vez que el aprovechamiento de las sinergias de todos los agentes sociales** involucrados ya que la escuela no constituye el único espacio de alfabetización sino que también es importante el de la comunidad. Involucrarse en el proceso educativo es responsabilidad social de la comunidad. También es importante el rol de los padres y madres de familia en la alfabetización temprana para realizar el derecho de los niños y las niñas a que les lean y/o narren cuentos, mitos y leyendas.

6. Los avances recientes en la investigación sobre alfabetización infantil a nivel internacional y su aprovechamiento en el medio escolar, en el Perú no han sido ni asumidos suficientemente en las instituciones ni adecuados en los programas de formación y capacitación docente. **Es indispensable** para la mejora de la calidad en alfabetización temprana **desarrollar investigaciones a nivel local y nacional**, que teniendo en cuenta las diversas realidades culturales, permitan fomentar e impulsar el diseño de políticas y programas adecuados, específicos y pertinentes a los diversos contextos peruanos. Pero todos estos conocimientos, provenientes de la investigación internacional, nacional y local, no tienen valor si se sigue desarrollando el proceso de alfabetización a través de una didáctica inadecuada.

#### **Declaramos que:**

1. Es necesario dar prioridad nacional a las políticas y estrategias metodológicas conducentes a que nuestras niñas y niños se alfabeticen a edad oportuna para salvaguardar su capacidad de desarrollo humano independiente e individual y en atención a la relación directa que existe entre el lenguaje, la convivencia, la creatividad y el desarrollo del pensamiento. **Cada niño y cada niña tiene derecho a un tratamiento individual.**
2. Es necesario, en el caso peruano, asegurar la equidad educativa reconociendo y atendiendo las diferencias desde una perspectiva de género e interculturalidad, prestando especial atención a las zonas más pobres, las áreas rurales y de frontera y las minorías étnicas con el correspondiente financiamiento. Esto exige una particular atención al sistema de educación bilingüe intercultural a fin de lograr lectores y lectoras independientes y productores y productoras de textos autónomos, tanto en su lengua materna como en su segunda lengua. **Cada niño y cada niña tiene el derecho de aprender a leer y escribir en su lengua materna con maestros y maestras bilingües competentes.**

3. Es preciso innovar y enriquecer la cultura de crianza promoviendo el desarrollo léxico de los niños y las niñas a través de prácticas de comunicación y diálogo familiar y social; y el contacto de niños y niñas –desde el primer año de vida– con el mundo de lo escrito, las representaciones estéticas, gráficas y artísticas en general. **Cada niño y cada niña tiene derecho a escuchar cuentos y a que sus padres y los maestros y las maestras le lean cuentos, historias, mitos y leyendas.**
4. En esta nueva concepción del proceso de alfabetización se pone el énfasis en la creación o fomento de ambientes y sociedades letradas, por ello, se involucra a instituciones públicas y privadas, a los medios masivos de comunicación, a las editoriales, a escritores y escritoras, a la comunidad, la familia y otros agentes para lograr su sostenibilidad y vigencia. **Crear ambientes letrados implica ante todo poner en circulación suficientes libros de calidad a la vez que crear condiciones para que niños y niñas sientan la motivación y necesidad de asumir el libro como emblema de la construcción de saberes significativos y como una fuente de placer.** Cuantitativamente, para dar una indicación, se debe garantizar que cada niño y cada niña al término de su educación básica haya leído un mínimo de cinco mil páginas.
5. Las políticas y esfuerzos colectivos deben dirigirse a procurar que las personas y grupos alfabetizados hagan uso significativo de sus conocimientos como medio de expresión, comunicación y aprendizaje permanente, articulándolos con sus necesidades cotidianas y las demandas del mundo de la cultura escrita asumidos como ejes centrales de aprendizaje, como una contribución efectiva para no caer en el riesgo del analfabetismo funcional. Eso significa el fomento de una cultura escrita a través de la generación de prácticas de lectura y escritura permanente. **Cada peruano y peruana tiene que tener el acceso a libros durante toda su vida.**
6. Dada la importancia del aprendizaje temprano de la alfabetización es necesario atender la **formación adecuada de las animadoras y ani-**

**madores de los Programas no escolarizados**, especializándolos para poner énfasis en el desarrollo afectivo, lúdico, creativo, cognitivo y, sobre todo, de la comunicación, aspectos tan relevantes en el desarrollo de los niños y de las niñas de 0 a 5 años.

7. Los educadores y educadoras y sus propias necesidades de aprendizaje constituyen una prioridad que debe ser atendida impostergablemente. Es preciso contribuir al enriquecimiento de su propia competencia como lectores/as y escritores/as, así como de los ambientes y oportunidades para el desarrollo de dichas competencias a través del acceso regular a materiales de lectura así como a nuevas metodologías contemporáneas consideradas como parte de las necesidades básicas de la profesión docente. **Cada profesor y cada profesora tiene que leer intensivamente durante su vida.**
  
8. El lema **“Para que leamos desde la infancia mucho más y mejor”**, cobrará vigencia y relevancia cuando en nuestra patria la alfabetización inicial y temprana se asuma como una política de Estado, que formule estándares nacionales, entendidos como logros básicos de aprendizaje de una lectura y escritura significativa y comprensiva, que sean seguidos de cerca por la comunidad con actitud vigilante para constatar su evolución.

Lima, 10 de mayo de 2001.

# **Anexo 3**

## **Asistentes al Seminario-Taller donde se revisó, se dio lectura y se aprobó en plenario la presente Declaración**

### **Formadores de ISP Públicos**

1. Paulino Humberto JAVE CHICLOTE
2. Napoleón CULQUI VALDEZ
3. Adalberto ROBLES GARCÍA
4. Guadalupe BALTA SEVILLANO
5. Nilo Washington HUAMÁN GUTIÉRREZ
6. Perpetua ZERPA BALTAZAR
7. Fulgencio Jesús CRISOLO FIGUEROA
8. Liseo TRUYENQUE ARÉSTEGUI
9. Lourdes ALÍ MOLINA
10. Luis Alberto MORALES BACA
11. Walter Yony VILLA CORDOVA
12. Flor Amparo TICONA OVIEDO
13. Manuel TOMÁS AMORÓS
14. Gabriel QUISPE MONTES
15. Alfredo PRADO BARZOLA
16. Julián Italo BOCANGEL CUADROS
17. Rolando QUISPE MORALES
18. Inés BELLIDO VÁSQUEZ
19. Guillermo TORRES RUIZ
20. María Luisa BRICEÑO JARA
21. Carlos Iván LÓPEZ SEGURA
22. Naimés PÉREZ CUBAS
23. Jairo Esli LEÓN FERNÁNDEZ
24. María Flor BECERRA
25. Lorena Lourdes MEDINA DÍAZ
26. Filomena Del Pilar MEDINA DÍAZ
27. Adela INTI LEÓN
28. Esperanza TAMBO RABANAL
29. José Antonio SERNA GARCÍA
30. Marcos LEÓN ACHAHUANCO
31. Nayruth Violeta TRIVEÑO
32. Carmen Rosa VÁSQUEZ
33. Julia Castillo CANTO
34. Wilde Manuel SALAZAR VILLANUEVA
35. Rosana QUISPE GUERRA
36. Pedro Antonio VALENCIA ANCHANTE
37. Heyden Neil FLORES DE LA CRUZ



38. Miriam PONCE GONZÁLES
39. Ernesto Hugo CANCHIHUAMÁN VILLEGAS
40. Jaime KATO CASIMIRO
41. Edith TORRES CABANILLAS
42. María Carola LAU VARGAS
43. Soledad Del Carmen GARCÍA MARTÍN
44. Lucila PIZCOTA CHICOMA
45. Pedro VERA OTERO
46. Amelia GARCÍA PÉREZ
47. Jesús María CASTILLO PÉREZ
48. Tulio Segundo RUCOBA CHUMBE
49. José Élmer SOTOMAYOR RIVERA
50. Rose Mary Milagros VERA HERRERA
51. Gloria ALIAGA TIZA
52. Cecilia Alejandrina SILUPU PEDRERA
53. Alberto MOLINA CALISAYA
54. Carlos Alberto ARANÍBAR AYLÓN
55. Rómulo SULLCA TITO
56. Luis FLORES FLORES
57. Lucila MENDOZA MIRANDA
58. Norma Isabel MORI MIDEIROS
59. Carmen SALAZAR FLORES
60. Miguel Ángel YUFRA NINA
61. Walter ECCA LÓPEZ
62. Edison Augusto VELA GÓMEZ
63. Pedro SARAYA
64. Edgar MARTÍNEZ
65. Alonso SALINAS
66. Máximo CONTRERAS CCONOVILCA
67. Luis Víctor ARAOZ CHACON
68. Raúl VALENCIA
69. Ana María MAMANI
70. Ezequiel Joel ALBORNOZ CARRERA
71. Griseel VILCA CÁRDENAS
72. Miguel GONZÁLEZ ARONES
73. Melchora ROSALBINA LUJÁN
74. Genaro QUINTERO
75. Carmen Rosa LAYNEZ MORENO
76. Luz Angélica RIVERA VILLEGAS
77. Silverio Abelardo AZANEDO TIRADO
78. Hedí Carmen VEGA OLIVERA
79. Élmer CASTELLANOS DE LA CRUZ
80. Florencio Paulino CLAUDIO ESPINOZA
81. Silvia Victoria BARRIOS VALENZUELA
82. Luz TIPISMANA PASACHE
83. Jesús Martín URIBE VILCA
84. Edmundo Luis SEDANO MEZA
85. Mauro CAPARACHIN MARTÍNEZ

86. José Atoche Navarrete
87. Walter Francisco CUEVA SIFUENTES
88. María CÓRDOVA PISSANI
89. Luis HERRERA DE LA CRUZ
90. Amelia SALDAÑA ANAYA
91. Ángela CHUNG LOZANO
92. José Luis ARIAS BARZOLA
93. Nancy DE LA CRUZ CENTELLAS
94. Segundo PORTOCARRERO TELLO
95. Noel JUÁREZ ESTRADA
96. Norca Miriam DELGADO PIZARRO ARAGÓN
97. Augusto FARRO ZEVALLOS
98. Ana María PAREDES ARCAYA
99. Andrea CHIRINOS BOJORQUEZ
100. Ana Gabriela CHÁVEZ MOROTE
101. Miriam Sánchez Muñoz
102. Walter ECCA

## Formadores de ISP Privados

103. Gustavo RUBIO VALDERRAMA
104. Dionisio LAZO LINARES
105. José Antonio LAZO CANAZAS
106. Gloria Ruth ÁGUEDA TEJADA REVILLA
107. Mauricio MEDRANO MEDRANO
108. Víctor Antonio TENORIO GARCÍA
109. Heli LINCOLN MARTEL
110. Guillermina TITO TITO
111. Isabel MIRANDA MORÓN
112. Saúl ROMÁN RODRÍGUEZ
113. Fernando ÑAUPARI RAFAEL
114. William VÁSQUEZ PAJARES
115. Teófilo VILLANUEVA BASILIO
116. Eleodoro MARTÍNEZ SUÁREZ
117. Zoila Violeta VERGARA CASTILLO
118. Luz Leticia MONCAYO ZAPATA
119. Socorro MEGO BENÍTEZ
120. Zoila SAAVEDRA MACEDA
121. Jorge CHÁVEZ PEÑALOZA
122. Katiuska NAVEDA FLORES
123. Meri Edi GALLEGOS VALDERRAMA
124. María Esther LOAYZA ÁLVAREZ
125. Julio César PAREDES ÁLVAREZ
126. Fabiola MENDOZA RIVERA
127. Graciela ARIAS CASTILLA

## Representantes de Entes Ejecutores - PLANCAD

128. Jorge Luis SANDOVAL
129. Jorge Julio SEVILLA
130. Luis CARRANZA TORRES
131. Ana Cecilia VALDIVIESO
132. Edward Roger DÍAZ CASTILLO
133. Juana Erma CASTILLO
134. Martha Cecilia TORREALVA
135. Osias Guillermo ELLACURIAGA
136. Yola ZÚÑIGA VENTURA
137. Ausberto ALVARADO AGUILAR
138. Delia PEREA TORRES
139. Ana Adriano SANDER
140. Adefa ALVARADO
141. Marleni ARIAS LLAQUITA
142. José Pablo LESCANO
143. Luz Roxana Vigil
144. María SANTOS MARTÍNEZ
145. Betty CARTAGENA

## Promotores Proyecto "Abriendo Puertas" - UNICEF

146. Miranda GÓMEZ ROCA
147. Juan MEDINA CHÁVEZ
148. Teodomiro GAMBOA
149. Rocío CANALES ESQUIVEL
150. Esteban PAUCCA GUTIÉRREZ
151. Ana María POMA MAYHUA
152. Ferriol Pelayo HUAMÁN ROJAS
153. Félix ZARATE NAJARRO
154. Marleny SALCEDO MORALES
155. Rosario PACHECO CASTILLO
156. Walter GASTELÚ RETAMOZO
157. Teófila CANGANA HUARACA
158. Demetrio GARAY GÓMEZ

## Representantes del Ministerio de Educación

159. Walter ZEGARRA
160. Aníbal CUSIHUALLPA SALAS
161. Henry NIN VÍLCHEZ
162. Zoila DEL VALLE
163. Luis VÁSQUEZ
164. Óscar CHÁVEZ
165. Enriqueta CHECA
166. Verónica CAFFO

167. Nirma ARELLANO
168. Luisa VIDAL OLEA
169. Teresa VALIENTE
170. Ruth LOZANO
171. Nancy ESPINOZA
172. Sonia BENAVENTE
173. Sandra CARRILLO
174. Miguel SARAVIA
175. Pilar SANZ

### **Especialistas de USES (Lima)**

176. Emperatriz VELÁSQUEZ
177. Ana María PACO RAMOS
178. Cayo RAMÍREZ VICUIRA
179. Felicitas FLORES ALCÁNTARA
180. María MENDOZA FLORES
181. Ana María VALDIVIA TEJEDA
182. Eva PINILLOS MONDOÑEDO
183. Mercedes RAMOS YALCATE
184. Ivonne FERRO VÁSQUEZ
185. Rebeca Leonor RÍOS POLASTRI
186. Gloria VALDEIGLESIAS GARCÍA
187. Valentina E. LAVADO FERNÁNDEZ

### **Representantes de Universidades**

188. Dorali CABRERA
189. Carmen CASTILLA
190. Hilda ROJA K.
191. Victoria CONTRERAS SALAZAR
192. Silvia CÁCERES
193. Lucrecia CHUMPITAZ
194. Ayda MENDOZA
195. Cecilia CICCIA G.
196. Sandra INURRITEGUI G.
197. Victoria OTÁROLA

### **Representantes de ONG/Instituciones**

198. Marcela MENDOZA
199. María Elena MALQUI CALLA
200. Pilar PÉREZ
201. Mariela CORRALES
202. Lilian SÁNCHEZ CASTILLO
203. Consuelo PASCO VALLADARES
204. Marcela ECHEGARAY

- 205. Danilo SÁNCHEZ LIHON
- 206. Tatiana RIQUELME
- 207. Rafael URRUTIA
- 208. Violeta MÉNDEZ
- 209. Sara CASTELLANOS
- 210. César SÁNCHEZ CUADROS
- 211. Blanca ROSA OROZCO C.

## Expositores

- 212. Raúl GONZÁLEZ MOREIRA
- 213. Claudia MOLINARI
- 214. Juana PINZÁS
- 215. Aura GONZÁLEZ
- 216. Gloria RINCÓN
- 217. Alan CRAWFORD
- 218. Mauricio PÉREZ ABRIL
- 219. Eliana RAMÍREZ
- 220. José LUIS ENCINAS
- 221. Irma CAMARGO
- 222. Angélica MONTANÉ
- 223. Hernán BELLIDO
- 224. Eduardo DE LA CRUZ
- 225. José Luis VARGAS
- 226. Cecilia EGUILUZ
- 227. Ana María CASTRO

## Representantes de Instituciones Organizadoras

- 228. Rosario VALDEAVELLANO ROCA REY (Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente Ministerio de Educación)
- 229. Nery ESCOBAR BATZ (Unidad de Formación Docente - Ministerio de Educación)
- 230. Wolfgang KÜPER (GTZ)
- 231. Pina MORGAN (UNICEF)
- 232. Walter TWANAMA (USAID)

## **Anexo 4**

# **Palabras del Dr. Wolfgang Küper en la Clausura del Seminario-Taller**

He mencionado algunas veces, que exactamente en el año 1900, la pedagoga sueca Ellen KEY escribió un libro para proclamar el siglo XX como el siglo de los niños y de las niñas. El título de su libro es “El siglo del niño”. Esta pedagoga quiso que con este libro el siglo XX se promoviera como el siglo de los niños y niñas.

Sabemos, lamentablemente, que esto no fue así. Pero, sabemos de otro lado, que muchas de las ideas, de las reflexiones que hemos escuchado en este Seminario salen de este pensamiento. Ellas se originaron a inicios del siglo XIX, en donde por primera vez en la historia se formó la idea del valor del niño y de la niña. Quiero reflexionar un poquito sobre el siglo de los/as niños/as y su significado.

Los niños y las niñas son individuos, todos ellos tienen su individualidad, tienen diferentes modalidades y ritmos de aprendizaje. Porque creemos en los niños y en las niñas los tratamos con simpatía y cariño, por eso en ninguna circunstancia un/a niño/a debe ser castigado/a corporalmente.

Conocemos el importante rol que juega el factor emocional en la educación. Sabemos que los niños y las niñas aprenden mucho mejor en un ambiente bueno, en un ambiente de ternura, en un ambiente de cariño. Por ello es bueno tratar a los niños y a las niñas en una forma positiva, no crítica, no de censura, para que aprendan bien.

Sabemos de otro lado lo importante que es el significado de la motivación en nuestra vida. Imaginémonos situaciones familiares cuando el padre o la madre dicen “eres malo” o “eres mala”, “no puedes cambiar”, “no seas bruta/o”; ¿se imaginan ustedes si esto le gusta a los/as niños/as?

El/la niño/a tiene derecho a conocer el significado de las cosas que están pasando en su entorno. Por ello los/as profesores/as tienen que partir del pensamiento del niño o de la niña, tienen que responder a sus necesidades, a sus preguntas, a sus preocupaciones. No deben imponerse categorías de los adultos a los niños y a las niñas.

Por investigaciones sabemos que los niños y las niñas ya desarrollan desde muy temprano capacidades científicas o de alta capacidad de táctica. Esto ocurre si lo analizamos, también con el aprendizaje temprano del uso y manejo de las computadoras que no todos captamos rápidamente como adultos. Cuando he escuchado la frase de que a los seis años de edad si el niño o la niña no sabe leer, es bastante tarde, he recordado muchas discusiones en América Latina sobre educación temprana, es decir, la educación inicial. Hoy se quiere que los niños de tres a cuatro años sepan leer, manejen la computadora, desarrollen otras competencias relacionadas con la comunicación. Sin embargo, no olvidemos que los niños y las niñas a esta edad tienen otras necesidades y para ellos/as la vida es un juego. El juego se debe utilizar como posibilidad de aprendizaje. Este conocimiento no es nuevo pero tenemos que transferirlo a nuestras instituciones, a nuestras escuelas.

Nosotros maestros y maestras, somos quienes ponemos estos conocimientos en la realidad. Las políticas son importantes, pero, finalmente lo que pasa en el aula, en sus interacciones, es la relación entre el/la profesor/a y el/la niño/a, lo que define el futuro de el/la joven, de el/la ciudadano/a del país. Aprendamos de nuestros niños y niñas, tratándolos en la escuela como tratamos a nuestros propios hijos e hijas.

Luchemos diariamente por los derechos de los niños y las niñas, luchemos contra los profesores, las profesoras y los padres de familia que todavía castigan a los niños físicamente, luchemos también contra los profesores, las profesoras, los colegas y las colegas que tratan a los niños y a las niñas de acuerdo a la antigua pedagogía que afirma que la letra con sangre entra, donde se aplica una pedagogía, como la estoy aplicando en este momento al hablar frente a ustedes. Espero que ustedes no la apliquen. Luchemos contra los padres que piensan que sus niños que aún no hablan

ni entienden el castellano deben aprender en esta lengua desde el primer grado en la escuela. Luchemos para que los derechos de los niños y las niñas se realicen, se cumplan. Luchemos para que finalmente el siglo XXI sea el siglo de los niños.



## Acerca de los autores

### **DR. RAÚL GONZÁLEZ MOREIRA**

Peruano. Doctor en Letras y Psicología. Profesor emérito de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Director de Post-grado en la Facultad de Psicología de la Universidad Cayetano Heredia.

### **LIC. MARÍA CLAUDIA MOLINARI**

Argentina. Profesora de Educación por la Universidad de la Plata, especialista encargada del Área “Didáctica de la lengua escrita” en el Proyecto de Perfeccionamiento Docente. Coordinadora en la Carrera de especialización “La enseñanza en contexto de diversidad”. Miembra de la Red Latinoamericana de Alfabetización.

### **DRA. JUANA PINZÁS G.**

Peruana. Ph D en psicología educacional por la Universidad de Nimega, Holanda. M.Sc. por la Universidad de Strachclyde-Escocia. M.Sc. en psicología social por la London School of Economical and Political Science. Profesora principal de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

### **DR. ALAN N. CRAWFORD**

Norteamericano. Profesor en la Universidad de California. Miembro de la Revista Lectura y Vida.

### **LIC. AURA GONZÁLEZ SERRANO**

Colombiana. Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Magister en Lingüística y Educación de la Universidad de Osnabrüuck, Alemania. Actualmente trabaja su tesis de doctorado en Pedagogía, Universidad de Hamburgo, Alemania.

### **LIC. GLORIA RINCÓN**

Colombiana. Profesora de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la lengua materna. Licenciada en lenguas modernas. Magister en lingüística-español.

### **PROF. ELIANA RAMÍREZ A.**

Peruana. Profesora de Filosofía y Literatura en el Instituto Superior Pedagógico Nacional de Monterrico. Psicóloga educacional, especialista en psicogénesis de la lectura y escritura y aprendizaje infantil.

### **DR. MAURICIO PÉREZ ABRIL**

Colombiano. Lingüista, especialista en pedagogía. Docente investigador en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Asesor del Sistema de Evaluación de Colombia. Coordinador de la Red local de formación de docentes en pedagogía del lenguaje.

El diseño y la diagramación fueron realizados en el taller de Gabriela de Amat. ☎ 424-5702/332-0423. El cuidado de la edición y dibujos estuvo a cargo de Godofredo D'Arrigo. FOTOGRAFÍAS tomadas del PLANCAD-GTZ y de la REVISTA AUTOEDUCACIÓN del Instituto Pedagogía Popular; Coraceros 260 - Pueblo Libre. ☎ 423-0347. Fax 431-4960. Se terminó de imprimir en junio de 2002 en los talleres de Tarea Asociación Gráfica Educativa. Pasaje María Auxiliadora 156-164, Breña. ☎ 424-8104/332-3229. Fax 424-1582. Lima, Perú.