

**PROPUESTA DE ARTICULACIÓN DEL PRIMER CICLO  
DE FORMACIÓN (PREESCOLAR, PRIMERO, SEGUNDO Y TERCERO)  
DESDE EL EJERCICIO DE LA ESCRITURA**



**FELISA BARRETO PINZÓN**

**Informe de investigación presentado como  
Requisito parcial para optar el título de Magíster  
en desarrollo Educativo y social**

**Asesoras:  
RITA FLÓREZ  
GLORIA ACERO**

**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL  
CONVENIO: CINDE- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
BOGOTÁ  
2007**

## NOTA DE ACEPTACIÓN

---

---

---

---

Jurado 1

---

---

---

Jurado 2

---

---

---

Bogotá, 20 de noviembre de 2007

## **AGRADECIMIENTOS**

Al Dios que guía mi camino, por darme la posibilidad de alcanzar uno de mis sueños, al vivir esta experiencia que me aportó como profesional y como ser humano grandes satisfacciones pese a las adversidades.

A mi familia que con su apoyo incondicional, me acompañó en este trasegar de logros y dificultades y supo comprender mis ausencias.

A la Gerente del Cadel Dra. Luz Marina de la localidad 12 de Barrios Unidos por brindarme la posibilidad de compartir los espacios de enriquecimiento con mis colegas que a diario viven la hermosa experiencia de enseñar y transformar el mundo.

Y especialmente a los niños y niñas con los cuales trabajo diariamente y que cada día aportan a mi vida personal y profesional alegrías y retos para seguir adelante; esta propuesta es para ellos.

## CONTENIDO

	pág.
RESUMEN ANALÍTICO DE LA INVESTIGACIÓN	11
INTRODUCCIÓN	17
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	19
1.1 ANTECEDENTES	20
2. OBJETIVOS	26
2.1 OBJETIVO GENERAL	26
2.2 OBJETIVO ESPECÍFICOS	26
3. JUSTIFICACIÓN	27
4. MARCO TEÓRICO	33
4.1 LA EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	33
4.1.1 Los imaginarios sociales dentro de la perspectiva de las representaciones sociales.	34
4.2 ARTICULACIÓN EDUCACIÓN PREESCOLAR – BÁSICA. ¿CÓMO Y DESDE DÓNDE SE CONCIBE LA ARTICULACIÓN?	38
4.2.1 Propuesta curricular desde los campos y los ambientes.	43
4.3 LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA DENTRO DEL PLAN CURRICULAR	45
4.3.1 La interpretación del proceso de construcción del lenguaje escrito en la educación inicial.	49

4.4. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS ERRÓNEAS A PARTIR DE LAS INVESTIGACIONES DE FERREIRO Y TEBEROSKY	65
4.4.1. La enseñanza de la escritura en la educación básica.	67
4.4.2 Cómo y qué aprender a escribir.	69
4.4.3 Algunas propuestas para desarrollar el proceso escritura.	70
4.5 PROPUESTA “MÓDULOS DE APRENDIZAJE” DE JOSETTE JOLIBERT	78
5. METODOLOGÍA	84
5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	84
5.1.1.Población	85
5.1.2 Muestra.	85
5.1.3 Instrumentos.	85
5.2 PROCEDIMIENTOS	86
5.2.1 Consentimiento informado	89
CONCLUSIONES	90
BIBLIOGRAFIA	93
ANEXOS	100

## LISTA DE FIGURAS

	pág.
Figura 1. Fases del nivel presilábico	80

## LISTA DE GRÁFICAS

	pág.
Gráfica No. 1. Primer nivel de sistemas de escritura.	56
Gráfica No. 2. Intentos de correspondencia figurativa entre la escritura y el objetivo referido.	57
Gráfica No. 3. Hipótesis silábica.	58
Gráfica No. 4. Escritura con control de cantidad.	59
Gráfica No. 5. Finalización de etapa de hipótesis silábica.	60
Gráfica No. 6. Inicio de escritura silábica con valor sonoro.	61
Gráfica No. 7. Escrituras silábico-alfabéticas e inicio de escrituras alfabéticas.	63
Gráfica No. 8. Escrituras alfabéticas.	63
Gráfica No. 9. Escritura sin segmentación de palabras.	64

## LISTA DE CUADROS

	pág.
Cuadro 1. Estructura de un texto narrativo	81
Cuadro 2. Caracterización de categorías	104



## LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Formato para generar situaciones significativas de escritura	101
Anexo B. Interpretación y análisis de resultados	104
Anexo C. Propuesta: aprender a escribir con los textos sociales	128

**PROPUESTA DE ARTICULACIÓN DEL PRIMER CICLO DE FORMACIÓN  
(PREESCOLAR-PRIMERO-SEGUNDO Y TERCERO)  
DESDE EL EJERCICIO DE LA ESCRITURA**

**RESUMEN ANALÍTICO EN INVESTIGACIÓN (RAE)**

**AUTOR:** Felisa Barreto Pinzón  
**PUBLICACIÓN:** Noviembre 20 de 2.007  
**ASESORAS:** Doctora Rita Flórez  
Doctora Gloria Acero

**DESCRIPCIÓN BIBLIOGRÁFICA**

**TIPO DE DOCUMENTO** Informe de investigación para optar el título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano

**TIPO DE IMPRESIÓN:** Computarizada

**NIVEL DE CIRCULACIÓN:** Restringido

**ACCESO AL DOCUMENTO:** Centro de Documentación sede Cinde y biblioteca Universidad Pedagógica Nacional.

**UNIDAD PATROCINATE:** Cinde- Universidad Pedagógica Nacional.

**PROPUESTA DE ARTICULACIÓN DEL PRIMER CICLO DE FORMACIÓN (PREESCOLAR-PRIMERO-SEGUNDO Y TERCERO) DESDE EL EJERCICIO DE LA ESCRITURA**

**DESCRIPTORES:** Articulación, lengua escrita, textos funcionales, imaginarios, grupos focales.

**OBJETIVO:**

Diseñar para el primer ciclo de formación, una propuesta didáctica desde el dominio de la escritura que dé continuidad a los procesos de aprendizaje de la lengua escrita y así garantice el desarrollo de la competencia lingüística.

**CONTENIDOS:**

Este trabajo investigativo surge a partir de la indagación que primero se realizó con los maestros de cuatro instituciones educativas de la localidad 12 de Barrios Unidos para determinar los imaginarios que se tienen en torno de la articulación del proceso escritor del primer ciclo. A partir de esta indagación en los grupos focales se plantea una propuesta de articulación desde el eje escritor para los niveles de preescolar, primero, segundo y tercero.

El trabajo tiene los siguientes apartes: en la primera parte en el marco teórico se profundiza en torno a la educación desde las representaciones sociales, el papel de los imaginarios, el proceso de la articulación del primer ciclo desde el ejercicio escritor, el proceso de construcción de la lengua escrita, y concluye con la propuesta de articulación para el primer ciclo que presenta las siguientes apartes: metodología, matriz de niveles y logros desde la producción escrita, las secuencias didácticas desde los portadores de texto y finaliza con una serie de estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura.

**FUENTES BÁSICAS:**

Para la realización de esta investigación se toman varias fuentes: la experiencia que ha sido sistematizada, el conocimiento acumulado como docente investigadora de la línea de procesos de la lengua escrita en que la autora ha participado o ha orientado.

## **METODOLOGÍA:**

Esta investigación se ubica dentro del marco referencial de la investigación acción-participación; de corte cualitativo, utiliza los imaginarios de los docentes para resignificar la propuesta de articulación desde la escritura. Se utilizó la técnica de grupos focales con entrevista de pregunta abierta, y observación participativa.

## **CONCLUSIONES:**

A partir de los análisis realizados a la información obtenida de los grupos focales, de maestros del primer ciclo de formación se puede determinar que se hace necesario articular los procesos que se desarrollan en los tres niveles que conforman este campo. Es evidente que la articulación debe realizarse desde todas las dimensiones del niño, sin embargo para el interés de este trabajo la propuesta se desarrolla desde las competencias comunicativas como eje articulador de los demás procesos.

Se visibiliza que en la actualidad el tema de la articulación está visto desde diferentes perspectivas, cada maestro desde su punto de vista lo maneja, y no hay un lenguaje común para desarrollar una propuesta; sin embargo si se determina una clara intencionalidad de trabajarla, ante la necesidad de dar continuidad a los procesos de formación de la niñez, en busca de mejoras en la calidad educativa.

Se evidencia que los maestros dentro de los sueños e imaginarios que manejan creen que es posible una escuela más abierta, con más espacios y con menos tensiones, donde sus maestros puedan llevar a cabo los sueños e idearios de formar niños felices.

Desde la perspectiva de desarrollo humano, las representaciones sociales juegan un papel importante en el campo educativo y desde esta mirada, esta

investigación de corte cualitativo, trabaja con los imaginarios de los maestros como una posibilidad de construcción desde lo que se quiere y se piensa.

Para efectos de esta investigación la mirada que los maestros hacen frente al proceso lector y escritor en algunos casos se muestra contradictoria, pues pese a que se visibilizan prácticas de aula y experiencias que muestran la importancia del proceso natural del niño, también existen concepciones muy arraigadas que conciben al niño como receptor pasivo del proceso, a quien se debe primero adiestrar en competencias motrices antes de empezar a escribir y para ello el nivel inicial es el más apropiado para ello, perdiendo la perspectiva que desde que el niño llega a la institución, ya lee y escribe a su manera, lo que pasa es que lo hace con sistemas propios de su nivel de desarrollo.

Los aportes que los maestros hacen desde los imaginarios que tienen sobre el proceso de articulación, la escuela ideal y el proceso de construcción de la lengua escrita y que sirven como base y fundamento de la propuesta a construirse en la fase siguiente de esta investigación son los siguientes:

- a. Se reconoce que en la propuesta del plan de estudio deben existir ejes articuladores que previo acuerdo con el grupo de docentes, secuencien el proceso de la lengua escrita.
- b. Estos ejes articuladores pueden considerarse, desde la propuesta para la escritura, basada en situaciones significativas y proyectos de aula como enfoque que permite articular dicha propuesta con otras dimensiones del niño.
- c. Reconocer en la propuesta unos mínimos para cada una de los grados con respecto a los procesos que deben recorrer los niños en cada curso. Para ello. desarrollar una propuesta de evaluación que muestre en qué estado de avance va

el niño en el proceso, los logros alcanzados, pero que no descalifique al niño y lo haga perder el año.

d. Reconocer las concepciones previas de los niños y niñas. Desde esta perspectiva del aprendizaje significativo, la propuesta debe tener unos diagnósticos pertinentes para determinar el estado en que los niños se encuentran al empezar y finalizar cada curso.

e. La importancia de contar con espacios y recursos que permitan el desarrollo y el apoyo de la propuesta.

Otros análisis permiten determinar que, conjunto con la propuesta, se hace necesario involucrar a la familia en este proceso lectoescritor, pues no es solo tarea de la institución, y para ello la institución, a partir de sus directivas debe generar políticas para el desarrollo de la lectura y la escritura, mediante directrices que encaminen los esfuerzos a tal fin. Es muy importante que los maestros que trabajan en este ciclo de formación tengan un perfil idóneo para este trabajo; por ello la institución debe generar una propuesta para la ubicación de estos maestros, así como para la generación de espacios de socialización, y capacitación docente.

El "efecto mariposa":

*Una mariposa que bate sus alas en Australia puede, por una serie de causas y efectos puestos en movimiento, provocar un tornado en Buenos Aires.*

*(Edgar Morín Epistemología de la complejidad)*

*«Y este es exactamente el mismo efecto en la escritura:*

*a través de las mentes, del tiempo y del espacio.  
Por eso es tan poderosa»*

*Rita Flórez*

*"Los niños escriben en situaciones reales".*

*Josette Jolibert*



## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación, titulado: Propuesta de articulación para el primer ciclo (preescolar, primero, segundo y tercero), desde el ejercicio de la escritura. se origina de la inquietud que, como docente investigador, he venido desarrollando hace ya varios años, alrededor del tema de los procesos de construcción de la lengua escrita en los niños de estos niveles.

En las políticas públicas que se vienen concretando para la niñez colombiana, han sido útiles para que el ámbito educativo reconozca que uno de los grandes retos es el de la articulación del nivel de educación inicial y la básica primaria; es evidente que existe una ruptura entre estos dos niveles, en cuanto a procesos curriculares, formas de trabajo, didácticas y métodos.

Los procesos de construcción de la lengua escrita y la forma como los niños acceden a la escritura no escapan de esta mirada, se reconoce la enseñanza del lenguaje en el nivel inicial como algo prioritario, y desde las perspectivas de inclusión y diversidad como elemento transversal de la educación. Se evidencia un rompimiento en las prácticas que se utilizan para la enseñanza de la escritura en el nivel inicial y las utilizadas en los tres primeros años de la básica primaria; así como también la institución educativa no contempla desde su PEI la articulación de estos grados escolares desde su componente curricular.

Ser alfabetizado es un derecho y una condición esencial de ciudadanía. Sin lectura y escritura de calidad, los niños, los jóvenes y en general todas las personas quedan en condición de exclusión social, lo cual significa que no pueden acceder a los bienes simbólicos de la cultura. Los niños y las niñas desde el deber ser no tienen las mismas posibilidades para ese acceso y la escuela en algunas ocasiones hace más difícil ese tránsito entre un grado y otro. En palabras



de Jesús Martín Barbero (2003) “El mundo de la comunicación sigue aún hegemonizado por concepciones instrumentales”, dado que en algunos casos la escuela encamina sus acciones con otras perspectivas y pierde de vista su esencia pedagógica.

Esta investigación tuvo como propósito construir una propuesta de articulación para el primer ciclo que comprende los grados de transición, primero, segundo y tercero, a partir del ejercicio de la escritura. Esta propuesta surgió a partir de la profundización de los marcos referenciales existentes en torno a cómo el niño construye el proceso escritor y la formas de estructurar el currículo, así como también surge de los imaginarios que los docentes tienen sobre la manera como los niños construyen el proceso escritor. También sobre cómo, desde el deber ser, se articula una propuesta para el primer ciclo de formación en dicho proceso, pues se considera que es muy importante en construcciones como estas, resignificar las experiencias, en la búsqueda de nuevas alternativas de construcción. Esta investigación se realizó en la localidad 12 de Barrios Unidos, con 4 instituciones del sector oficial, en donde se desarrolló un trabajo de indagación de los imaginarios de los docentes del primer ciclo de formación a través de grupos focales.

La propuesta curricular que se desarrolló en este trabajo establece las siguientes categorías que emergen de la base teórica así como también de la indagación de los imaginarios de los maestros frente al proceso de la articulación:

Propuesta metodológica de trabajo.

Matriz de niveles y logros básicos en escritura.

Estrategias y secuencias didácticas con portadores de texto.

Propuesta de didácticas

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La apropiación de los saberes relevantes de una cultura no depende exclusivamente de las capacidades del estudiante, porque la escuela es responsable de organizar los modos de enseñanza para que todos los niños y niñas logren dicha apropiación. Es decir la tarea fundamental y esencial de la escuela es pedagógica. En ese contexto, la alfabetización ocupa un lugar preponderante. El proceso de alfabetización es permanente en la vida de cualquier individuo. No comienza y termina con la escuela, pero dentro de este proceso la institución educativa tiene una responsabilidad fundamental: garantizar que se cumpla en todas las personas.

Según Lila Daviña (1999) por ser parte de la alfabetización la lectura y la escritura se convierten en un campo de proyecciones sociales, políticas, lingüísticas, pedagógicas y económicas en debate.

En el campo social, específicamente en el ámbito educativo, hoy en día se reconoce que es fundamental articular los diversos procesos que se trabajan en los niveles del primer ciclo de formación. La lectura y la escritura como ejes transversales de la educación no escapan de esta mirada.

Se reconoce que en el ámbito educativo hay una intencionalidad clara de generar propuestas que permitan dar secuencia y direccionamiento a la manera como se desarrollan los procesos de construcción de la lengua escrita que los niños trabajan en los primeros grados de su escolaridad.

Las concepciones de lo que significa escribir en el preescolar y en los primeros grados de la básica primaria, siguen siendo muy variadas y contradictorias, lo que lleva a distintos criterios de intervención y evaluación. Esto muestra una ausencia del estudio y comprensión de los lineamientos curriculares y distintas posiciones

frente a cómo debe ser el proceso que articule la dimensión comunicativa en los grados iniciales por los que transita el niño o la niña, hecho que se ve reflejado en la pérdida de interés de los niños y niñas por el conocimiento, en lo relacionado con la escritura.

Frente a esta perspectiva esta investigación plantea el siguiente problema:

¿Cómo generar articulación desde el ejercicio de la escritura, para el primer ciclo de formación, que responda a las necesidades actuales del desarrollo desde la lengua escrita, en los niños y niñas de los grados preescolar, primero y segundo a partir de una propuesta curricular que surge de los imaginarios de los docentes?

## **1.1 ANTECEDENTES**

La escolarización infantil, dentro de un sistema formal, se inicia en la mayor parte de los países del mundo hacia los seis años, edad en la cual se presume se ha logrado el desarrollo básico para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En los últimos años, diversas aportaciones han cambiado de forma sustancial los planteamientos relacionados con la educación de la primera infancia; se reconoce que esta etapa es fundamental en el desarrollo del ser humano y se visibiliza al niño y la niña como sujeto de derecho. También se plantea la urgente necesidad de articular los diversos niveles del sistema educativo a partir del currículo con el fin de potenciar los desarrollos y procesos propios de esta edad.

Es evidente que no sólo en nuestro país, sino a nivel mundial, se hace otra mirada a la niñez ya que se considera la etapa fundamental que marca el inicio de una educación de calidad; desde esta perspectiva uno de los puntos que recomiendan diversas entidades en pro de la niñez<sup>1</sup>, dan cuenta de la importancia de articular el

---

<sup>1</sup> Primera reunión 5 y 9 de marzo de 1990 con representantes oficiales de 155 estados. Convocada por el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), El programa de Naciones Unidas para

nivel preescolar con la básica primaria; dichos antecedentes ponen de manifiesto que es un tema de vital importancia hacia el cual se deben encaminar propuestas coherentes que permitan fortalecer dicho proceso.

La articulación preescolar básica se define como la continuidad de técnicas, experiencias e instrumentos que respetan al niño como un ser único e irrepetible, porque el niño que ingresa al primer grado sigue siendo el mismo niño, con intereses en jugar, pintar, explorar y trabajar con materiales variados de diversos colores, formas y tamaños dentro de un salón de clase, con un ambiente que lo invite a experimentar (Gobierno de Chile. Ministerio de educación, 2004), es decir, lo que se quiere articular son los diversos procesos que deben ser secuenciales en la formación del niño, y que se concretizan en la propuesta curricular del primer ciclo de formación que comprende los grados preescolar, primero, segundo y tercero.

Para esto, el educador debe replantearse, desde su praxis docente la fundamentación pedagógica y curricular, teniendo claras su postura y concepción frente a las competencias, logros y procesos de desarrollo que en el preescolar se caracteriza por ser multidimensional y que se centra en el trabajo de dimensiones; y en la básica, por perder la globalidad e integralidad de los procesos, dado que se trabaja desde áreas específicas.

Diversos estudios en Colombia y en general en América Latina (Ministerio de Educación Nacional, 2002), muestran cómo un grave problema la desarticulación de los diferentes niveles del sistema educativo, que trae como consecuencia la repitencia y la deserción del sistema educativo, especialmente en los primeros grados; el grado de mayor repitencia de los niños en básica primaria es el primero (1612 niños en Colombia), la deserción (1.030 en el año 2005 de los cuales el 20% han abandonado sus estudios por problemas sociales, personales,

---

el desarrollo (PNUD), La organización de Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (UNESCO) y El Banco Mundial.

escolares). La inasistencia y el aburrimiento representado en la falta de interés, rechazo a la escuela y desmotivación, son algunas de estas problemáticas latentes en la sociedad actual.

En este sentido en países como México y Chile abordan la articulación como un proceso investigativo, en donde se analizan las modalidades del preescolar y la vinculación de este con la básica primaria.

**El sistema:** O niveles educativos donde se observen coherencia y falta de articulación entre uno y otro.

**La escuela:** Donde se evidencia la falta de reconocimiento del maestro preescolar como un educador, recayendo en la imagen de mero cuidador de niños.

**El aula:** Allí se evidencia que se desvía el propósito de cada nivel y no se tiene en cuenta el proceso de articulación que debe existir.

En el caso de Chile, la Reforma Curricular (Gobierno de Chile. Ministerio de educación, 2004) que impulsa el Ministerio de Educación, sustenta un conjunto de principios comunes para la educación preescolar y la enseñanza básica, tendientes a concebir a los niños y niñas como sujetos activos de su aprendizaje y desarrollo integral, así como también a promover sus interacciones positivas dentro y fuera del aula a través de una educación de calidad que respete su singularidad. Propone también ampliar la cobertura y establecer actividades técnico-pedagógicas como los intercambios práctico-pedagógicos que permiten la articulación entre el nivel preescolar y la básica, así como también el aseguramiento del ingreso, la retención y el progreso de los niños y niñas en la enseñanza formal regular. Uno de los propósitos de las bases curriculares de la educación parvularia aprobadas por el Decreto Supremo de Educación No. 289 de 2001, es la continuidad, coherencia y progresión curricular a lo largo de los

distintos ciclos que comprende la educación parvularia, desde los primeros años de vida de los niños y niñas hasta el ingreso a la enseñanza básica, así como entre ambos niveles, siendo necesario generar diversas instancias de articulación entre la educación parvularia y la enseñanza básica, con el propósito de asegurar la adecuada transición de los niños y niñas entre estos dos niveles educativos.

Sin embargo, la articulación deseada no se ha dado en la mayoría de los países de la región, lo que se debe principalmente a:

- ✓ Diferencias de prácticas entre la Educación Inicial y la primaria.
- ✓ Diferencias en la formación y/o perfeccionamiento de los Educadores de los respectivos niveles.
- ✓ Diferencias en las tradiciones de ambos niveles educativos.

En Colombia, la legislación que establece la articulación como estrategia, aparece inmersa en los lineamientos curriculares de preescolar, los cuales permiten reflexionar en torno a los principios de desarrollo humano y el sentido pedagógico y permanente que tiene la educación preescolar, como preparación para la educación primaria. Del mismo modo, una de las grandes prioridades de la Secretaría de Educación Distrital es avanzar en la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza para que los niños, niñas y jóvenes de Bogotá aprendan más y mejor. Por ello adelanta una propuesta de construcción colectiva que logre articular la educación preescolar a la primaria, cuya visión es incorporarla como línea de Política pública, en la cual el derecho a la educación que tienen los niños y niñas que inician su ciclo escolar, esté ligado al derecho a la alegría, al juego, al afecto y a los procesos de conocimiento. Lo primero que busca la propuesta es impactar el currículo y formular las estrategias que lo consoliden como política educativa pública, de acuerdo con los siguientes lineamientos (Secretaría de Educación Distrital, 2006):

- Generar un plan de articulación del trabajo de preescolar con los primeros grados, donde no haya divisiones arbitrarias. En ese primer ciclo, de grado 0 a 2 el plan educativo debe ser integrado, planeado en colectivo por el grupo de maestras, responsables, con el apoyo y acompañamiento de todo el colegio. Ellas diseñarán su currículo, su programa y su plan de estudios de manera coordinada.
- La maestra o maestro asignado a grado primero estará con este grupo hasta que termine segundo. Con esta estrategia la maestra o maestro tendrá más tiempo para vincularlos a los códigos y símbolos que maneja la cultura. De esta forma, los niños y niñas pasarán a tercero con unas competencias y desarrollos adquiridos tanto a nivel cognitivo como en todas las dimensiones de su desarrollo.
- Ningún niño o niña perderá primer grado por no saber leer ni escribir. Los niños y las niñas no van a perder porque no habrá razón que lo justifique; si alguno de ellos o ellas no sabe leer ni escribir es necesario contemplar que este es un proceso de construcción continua y a largo plazo, y que diversos factores lo determinan, entre ellos las didácticas, los métodos, las concepciones sobre el lenguaje. Aunque este es un logro fundamental, también lo son otros de orden social, afectivo, científico, etcétera.
- Una mirada integradora de las áreas y las dimensiones. Tanto en preescolar, primero y segundo grado se hará un currículo en el que las áreas y dimensiones se agreguen juntos. Será tan importante pensar y crear con sentimientos intelectuales como jugar y divertirse.
- El primer mes del año la maestra lo dedicará a conocer los niños y niñas. Las maestras o maestros en el primer mes focalizarán su atención en el conocimiento del grupo, realizando un proceso de observación pedagógico actuante. Tendrá un instrumento que la SED les entregará en el que registrarán logros conseguidos, situación emocional, contexto familiar, dolores, estilo de aprendizaje y demás. Las maestras llevarán un diario de campo donde anotarán aspectos relevantes sobre

el proceso de los niños y las niñas. A partir de lo anterior, se reúne con ellos y ellas para organizar proyectos, actividades, rutas de aprendizaje y prioridades de logros por conseguir.

- El colegio se dedicará a descubrir lo mejor de cada uno. A los niños y niñas ya no se les calificará por lo que les hace falta, por lo que no saben o por lo que no lograron, sino por los talentos que poseen.
- La evaluación, un obligado “pare” intencionado: habrá una continua evaluación, revisando la articulación y los niveles de complejidad. La maestra o maestro de preescolar comienza el proceso que continúa la de primero, con un mayor nivel de profundidad y la maestra de segundo seguirá aumentándola, pero con el mismo enfoque.

Los anteriores antecedentes evidencian la importancia de articular los procesos de construcción de la lengua escrita en el primer ciclo, ya que estos son fundamentales en el desarrollo de futuros lectores y escritores autónomos.



## **2. OBJETIVOS**

Esta investigación se propone los siguientes objetivos:

### **2.1 OBJETIVO GENERAL:**

Diseñar para el primer ciclo de formación, una propuesta didáctica para el dominio de la escritura que dé continuidad a los procesos de aprendizaje de la lengua escrita y así garantice el desarrollo de la competencia lingüística.

### **2.2 OBJETIVO ESPECÍFICOS:**

- Describir los imaginarios que los maestros han construido en torno al proceso de articulación en el primer ciclo de formación, con el fin de determinar la propuesta.
- Identificar en el proceso de construcción de la lengua escrita las tendencias existentes para su enseñanza con el fin de fortalecer la propuesta.
- Establecer la estructura de la propuesta a partir de la profundización de los marcos y de las categorías emergentes que surgen de los imaginarios de los maestros.
- Diseñar una propuesta que articule la escritura en el primer ciclo de formación.
- Socializar la propuesta con las comunidades participantes.

### 3. JUSTIFICACIÓN

Durante el transcurso académico en la Maestría en Desarrollo Educativo, en la línea de educación se constató la importancia que tiene la articulación de los diversos niveles del sistema educativo en lo relacionado con la posibilidad de un tránsito menos traumático para los estudiantes. De igual manera, se comprendió que es necesario que los maestros empiecen a escribir sobre su práctica pedagógica ya que de esa manera se comprende mejor lo que se esté haciendo. Como dice F. Vásquez (2000) “Es necesario que los maestros escribamos para que la tradición no sólo sea información sino posibilidad de proyecto, comunicación orientada al porvenir”. Es así como el desarrollo de este ejercicio investigativo intenta develar el sentido que atribuyen los docentes del primer ciclo de educación al proceso de articulación, específicamente en lo concerniente a los procesos escritores.

En este trabajo se abordó la problemática de la articulación de los procesos de construcción de la lengua escrita, en los grados iniciales de algunas instituciones de educación pública. Para ello se trabajó con los imaginarios de los docentes de estos niveles, mediante este trabajo se plantea una propuesta de articulación para el primer ciclo a partir del ejercicio escritor.

Estudios de investigación con este propósito representan un aporte a la labor pedagógica como medio de formación, para generar herramientas de comprensión y de aplicación que permitan acercar a los niños y niñas de una manera agradable al mundo de las letras.

La lengua en la escuela se convierte a menudo en una retahíla de contenidos académicos que casi nada tienen que ver con el uso habitual que de esa herramienta de comunicación que es el lenguaje, se hace fuera de los muros

escolares. En consecuencia, el aprendizaje de los alumnos y de las alumnas se orienta al conocimiento, con frecuencia efímero, de un conjunto de conceptos gramaticales, al reconocimiento de fonemas aislados y a saberes lingüísticos cuyo fin es el aprendizaje y el reconocimiento de fonemas, mientras en las aulas , casi nunca se enseña que los textos tienen una textura y una contextura y que es en el uso donde es posible atribuir sentido a lo que decimos cuando al decir hacemos cosas con las palabras. Calsamiglia y Tusón (Lomas, 2001:13), perdiendo de vista la función que el lenguaje cumple en todos lo ámbitos de la vida de los niños@s.

A través de la perspectiva de la comprensión y la significación en los procesos de la escritura, algunas prácticas que se realizan en la escuela de hoy permiten evidenciar que algunas secuencias que se trabajan en el preescolar y aún en los primeros grados del nivel educativo, para la enseñanza de la escritura, se centran en el aprestamiento que tiene como fin el desarrollo de habilidades que son importantes, como la discriminación y la memoria visual y auditiva, la motricidad fina, las relaciones espaciales y temporales, entre otras funciones que se consideran importantes en este proceso, pero que son trabajadas de forma mecánica y sin sentido para el niño (a). Estas secuencias no responden a lo que realmente es la escritura. En la enseñanza de la lengua siguen predominando los enfoques tradicionales basados en una concepción lingüística gramatical y no en el enfoque significativo y pragmático, como se plantea en los lineamientos.

La enseñanza de la escritura, no es solo un problema de tipo pedagógico sino también epistémico, ideológico y político., Entrando en el siglo XXI todavía nos encontramos con que cerca del 50% de los niños de escuelas públicas en América Latina (¡la mitad de los niños y niñas de un salón de clase de primer grado!) (PNUD, 2003) no aprenden a leer y a escribir en este grado, situación que genera una problemática. Estos niños y niñas aislados del sistema de alfabetización – cuando pueden seguir estudiando, si no desertan antes- toman un temprano rencor por todo lo que tenga que ver con las letras, el lenguaje escrito y la lectura

de libros. Leen “lo que toca”, son asiduos usuarios de la televisión y aceptan, no la condición de ciudadanos (el hábito lector es una condición esencial de todo ciudadano), sino de consumidores. Es decir, rechazan el tremendo patrimonio que es la ilustración.

Por el otro –el epistémico y pedagógico- los docentes se encierran en la discusión laberíntica de los métodos tradicionales de la enseñanza de la escritura. ¿Qué enseñar primero: las letras o las palabras?, ¿qué letra es mejor, la cursiva o la script? Esta discusión entre los métodos fonéticos y los globales oculta un hecho más grave: la escritura en los grados iniciales no es reflexionada teóricamente. Pareciera que en el mundo están todas las letras; en el aula solo una.

Mientras que en sus mentes los niños tratan de organizar un sistema coherente en relación con la escritura, la escuela con sus métodos de “lectoescritura” rompe esa lógica e impone a la fuerza el aprendizaje memorístico y secuencial del alfabeto. Esa lengua no es lengua escrita, sino dibujo de letras y sonorización de palabras. Aquí la escritura es una técnica de transcripción de sonidos. Ingenuamente muchos docentes, padres y autoridades educativas –incluso investigadores- creyeron que bastaba asociar cada letra con un sonido para que, mediante una operación mágica, los niños y niñas aprendieran a leer y a escribir.

Numerosos estudios han aportado elementos suficientes que permitan comprender por qué, como advierte Galaburri (Ávila Penagos, 2003) “a pesar de los avances teóricos y de las innovaciones en materia del desarrollo de la lengua escrita en los niños y niñas, en la práctica continúa existiendo un gran número de niños que no se benefician de su escolaridad”. Esto se corresponde con los resultados obtenidos de los estudiantes de Educación Básica en la evaluación de competencias básicas en el área del lenguaje durante los años 2.000 y 2003, los cuales revelaron las deficiencias en la formación de lectura y escritura en los grados terceros.

No obstante, la necesidad de investigar las prácticas de formación de escritores, como paso necesario para comprender el trasfondo de la poca incidencia en la formación de usuarios competentes de la lengua escrita, no se ha traducido en proyectos de investigación que permitan establecer el gran vacío entre lo que se plantea desde la teoría (frente a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la escritura) y lo que realmente se realiza en el aula.

Diversos estudios dan cuenta de la importancia de una educación infantil de calidad, oportuna y pertinente que permita aprovechar el enorme potencial que los niños y niñas poseen. Uno de los factores asociados a la calidad educativa y desde las políticas de niñez que se vienen planteando tiene que ver con la articulación del preescolar a la primaria, propuesta que está inmersa dentro del factor que se denomina "Educación de la primera infancia" (Grupo Consultivo primera infancia, 2005).

La falta de articulación entre un nivel y otro en lo que concierne a metodologías, formas de trabajo y secuencias didácticas que acerquen al niño a la escritura, causa la pérdida de interés de los niños y las niñas por este conocimiento. Una explicación a ese desinterés reposa en la eliminación del juego en el tránsito del preescolar a la primaria y, paralelamente a esto, en la falta de conciencia sobre los derechos de los niños y las niñas, y sobre cómo pueden materializarse, en la dinámica escolar cotidiana, ya que por su misma complejidad implican la movilización de sentido de algunas prácticas educativas.

Este proceso requiere de ciertas condiciones básicas: de una parte, que se asuma la promoción de la escritura como una responsabilidad compartida por todas las áreas del currículo escolar, dejando de ser responsabilidad exclusiva del área de español y de otra parte, que se articulen los procesos que se trabajan en el nivel

inicial con aquellos que se desarrollan en los grados primero y segundo, entendidos estos primeros grados como el primer ciclo de formación.

La lengua escrita no puede perder sus grandes fines: de organización cognitiva, comunicativos, estéticos, debe permitir nombrar la realidad y transformarla. Es el momento histórico de lograr una alfabetización democrática para que nuestros niños y niñas posean competencias comunicativas de comprensión lectora y de producción textual.

En esta propuesta, y atendiendo a la necesidad de potenciar en los niños las habilidades que poseen, se adopta en un enfoque que posibilita la construcción del sentido y significado de la escritura en situaciones reales de comunicación. Combatir la discriminación que la escuela opera actualmente no sólo cuando genera el fracaso explícito de aquellos que no logra alfabetizar, sino también cuando impide a otros llegar a ser lectores y productores de textos competentes y autónomos, es otro de los graves problemas y desafíos de la escuela de este siglo.

Por tanto, el promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el pensamiento propio, como recurso instituíble para organizar y reorganizar el propio conocimiento, en lugar de mantener a los alumnos en la creencia que la escritura es sólo un medio para reproducir pasivamente en planas tediosas, copias y transcripciones sin sentido, se hace imprescindible en las aulas del primer ciclo.

Frente a esta mirada de la escritura, se hace evidente la necesidad de continuar produciendo herramientas pedagógicas que permitan resolver los múltiples problemas de la enseñanza de la lengua escrita. Para ello, los resultados de este trabajo investigativo brindan los siguientes aportes:

- ❖ Para los docentes del primer ciclo proporcionar una posible ruta de articulación en el ejercicio escritor

- ❖ Al mundo de los niños y las niñas, para acercarlos al mundo de la escritura de una manera más significativa y agradable.
- ❖ A las instituciones educativas a partir de una propuesta curricular que permite articular el proceso escritor.
- ❖ Contribuir con la formación de escritores y escritoras competentes.

Para concluir, la importancia de la escritura hoy es innegable puesto que está en todas partes. Como lo ha señalado la especialista inglesa en temas de alfabetización Margaret Meek (2004), vivimos en un mundo escriturado y no saber movernos en él trae altos riesgos y costos. El sistema escolar colombiano, en primaria y secundaria, no estimula la formación de escritores y escritoras competentes.

Frente a los anteriores planteamientos es necesario resignificar el proceso que se está manejando en las formas de enseñanza de la lengua escrita, en el cómo y qué se está articulando en este primer ciclo de formación; para ello, es muy importante contar con el saber y pensar que a partir la prácticas educativas están desarrollando los directamente involucrados, los maestros. Esta investigación pretende validar una posible ruta para articular el primer ciclo de formación en la dimensión comunicativa que sirva como base de trabajo para nuevas integraciones.

## **4. MARCO TEÓRICO**

Esta investigación pretende desarrollar una propuesta de articulación del primer ciclo de formación a partir del ejercicio de la escritura; para ello plantea en el marco referencial los aspectos que a continuación aparecen y que se organizan así: primero, indaga sobre la educación en la perspectiva de las representaciones sociales y dentro de este marco el papel de los imaginarios en el ámbito educativo; también referencia el proceso de articulación preescolar-básica, los antecedentes y la problemática que allí se presenta; la segunda parte enfoca su análisis en torno a la articulación del primer ciclo de formación dentro del marco de las actuales políticas educativas; en un tercer aparte se profundiza en los referentes de la adquisición del código escrito, su función y el proceso de significación. Finaliza esta revisión con los elementos básicos de la propuesta de articulación que tiene como ejes temáticos los siguientes: componentes del proceso escritor, la escritura dentro del marco de la significación, la secuencia didáctica y los textos funcionales.

### **4.1 LA EDUCACIÓN EN LA PERSPECTIVA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES**

Diversas son las conceptualizaciones sobre la educación que se han puesto en el escenario académico. Esta investigación adopta el concepto de educación en la perspectiva de las representaciones sociales que considera la educación como un proceso social de formación encaminado a provocar una acción de intervención sobre las formas de representar, de comprender y de actuar que los actores sociales han acumulado sobre sus prácticas sociales y comunitarias. Este proceso pretende transformar o cualificar las acciones de las personas, como acción reorganizadora de representaciones y de saberes que compromete asuntos de legitimidad, de poder y de conocimiento.



La educación interviene sobre las formas de ver, de interpretar y de orientar las prácticas de los participantes en sus contextos mediatos e inmediatos lo que implica una constante reflexión de lo aprendido, y reaprender otras formas para entender el mundo inédito que hoy vivimos. De esta manera, las representaciones sociales de los diversos actores en la educación, incide en la constitución de sentido y significados que los individuos y los grupos le dan a las prácticas.

Este enfoque de educación tiene un sustento: los sujetos actúan sobre la realidad social conforme a los imaginarios y representaciones que tienen de ella. Por esta razón, este enfoque pone en juego valores, saberes y experiencias de los participantes en procesos dialógicos de reflexión y de crítica apoyados, en la construcción teórica.

También, en esta perspectiva la educación se considera un proceso permanente de comprensión y explicación de la realidad para avanzar en su transformación. Es un proceso en el que los participantes reelaboran sus propios saberes y prácticas, por ello es una educación para la acción, o sea para la transformación.

**4.1.1 Los imaginarios sociales dentro de la perspectiva de las representaciones sociales.** Dentro de la perspectiva de las representaciones sociales en educación, esta sección del marco teórico desarrolla las diversas concepciones de imaginarios y su papel dentro de procesos de construcción. Tratando de delimitar el concepto. Pintos (1994) define los imaginarios como aquellos esquemas contruidos socialmente que permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en cada sistema social que se considere como realidad. El imaginario tiene que ver con las “visiones de mundo”, con los meta relatos, con las mitologías y las cosmologías, es una forma transitoria de expresión, un mecanismo indirecto de reproducción social, es un producto cultural histórico. Está más orientado hacia el futuro que hacia el pasado. Su incidencia en

el presente surge en la capacidad de configurar lo social como realidad, para los hombres y mujeres concretos.

De manera complementaria, Fernández y López (1999) señalan que el imaginario social es el conjunto de significaciones a través del cual un colectivo (grupo, institución, sociedad) se instruye de tal o cual forma. Para los autores este término imaginario emite a la capacidad imaginante, de creación o invención, de producción de significaciones colectivas de una sociedad. Se refiere a un modo del ser, en tanto incesante invención del histórico-social. Lo imaginario social tiene dos aspectos: el denominado efectivo, que es el que permite la continuidad y la cohesión de la sociedad, y el denominado radical o instituyente, que es el que permite la irrupción de nuevos organizadores de sentido. Retomando a Castoriadis (1983), las significaciones no son lo que los individuos se representan consciente o inconscientemente, ni lo que piensan, son aquello por medio de lo cual y a partir de lo cual los individuos son pensados como individuos sociales con capacidad para participar en el hacer y en el representar/decir social que pueden representar, activar y pensar de manera compatible y coherente incluso en el conflicto.

Un colectivo se conforma como tal cuando construye sus formas de relaciones sociales y materiales, define sus formas contractuales e instituye sus significaciones subjetivas. Por ello, las significaciones son producciones de sentido que en su propio movimiento de producción inventan el mundo al que se refiere. Se trata de una producción de sentido social-histórica-psíquica, organizador de tal sociedad y de los individuos que la conforman y la perpetúan (Fernández; López, 1997).

Para (Baczko, 1999), el imaginario es una representación de orden social y de las relaciones recíprocas de las instituciones sociales que allí están, por otro lado designan la inserción de la actividad imaginante individual de un colectivo. Las

modalidades de imaginar, sentir, pensar, creer, varían de una sociedad a la otra, de una época a la otra y por tanto, tienen una historia. Los imaginarios sociales son referencias específicas en el sistema simbólico que reproduce una colectividad y a través de estos, se percibe, se divide y elabora sus finalidades. De esta forma, estos imaginarios en una colectividad designan su identidad elaborando una representación de esta; también marcan la distribución de papeles y las posiciones sociales, expresan e imponen ciertas creencias comunes, fijan modelos formadores, y de esta forma reproducen una representación totalizante de la realidad, como un orden según el cual cada elemento tiene su lugar, su identidad, su razón de ser. En este orden de ideas el imaginario social es una fuerza reguladora y un dispositivo de la vida colectiva.

Con relación al tema de indagación (Baczko, 1999) indica que por medio del imaginario se pueden expresar los miedos y las esperanzas de un grupo, en este caso dado que los imaginarios expresan las ideologías y las utopías, por medio de símbolos, alegorías, rituales, mitos y aspiraciones, elementos que plasman visiones de mundos, modelan conductas y estilos de vida, en movimientos continuos o discontinuos de preservación del orden vigente o de introducción de cambio.

De otra parte, Peñuela y Álvarez (2002), señalan que los imaginarios hacen parte de un complejo de representaciones de un sujeto, lo configuran a imagen y semejanza de su prójimo. El juicio que el sujeto realiza de la información que le llega a su sentidos se articula con los imaginarios. Entonces, el registro del imaginario confluye de una forma lógica (primaria) en el colectivo, reacomoda cada una de las representaciones que en un grupo humano se han creado para la existencia de la opinión pública y permite que su vida como hecho, sea imaginada como "real" (realidad), sea establecido como orden (norma) en lo social. Lo social converge, entonces, de una forma u otra en el comportamiento de los sujetos que hacen parte del colectivo y la información que se construye en torno a su acción.

Carretero Pasín (1998), indica: los coparticipantes de un imaginario social atribuyen una consistente realidad a su mundo, como aquello aceptado como real, que obedece a un proceso de construcción social que convierte a la realidad en algo particularmente inteligible. De esta forma, los imaginarios sociales, están relacionados con los procesos de construcción y asunción social de realidades, los cuales poseen una eficacia para generar y cristalizar una determinada experiencia de la realidad aceptada como una certidumbre social consistente. La concepción del imaginario social descubre, fenomenológicamente que lo real, surge como una experiencia subjetiva solidificada, como una interpretación significativa que hacen los sujetos. Esta significación e inteligibilidad de la realidad viene configurada por un determinado imaginario social. Lo imaginario, por tanto no es sinónimo de alienación sino fuente potencial de trascendencia de lo establecido, movilizador de una petrificada realidad que busca su superación. El imaginario tiene la capacidad de alumbrar e instaurar una realidad alternativa a la socialmente instituida. Lo real, a través del imaginario, se proyecta así en expectativa, por eso lo imaginario se convierte en un desafío a una clausurada realidad. De esta forma, el imaginario tiene que ver con las visiones del mundo, con los meta relatos, con las mitologías y cosmologías, es una forma transitoria de expresión como mecanismo indirecto de reproducción social, como sustancia cultural histórica. Tiene una función primaria que se podría definir, como la elaboración y distribución generalizada de instrumentos de percepción de la realidad social construida como realmente existente. Por eso los imaginarios proporcionan a los ciudadanos de una sociedad dada, las categorías de comprensión de los fenómenos sociales.

De manera complementaria, señala Cocco (2003), los imaginarios sociales son representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social, y que hacen visible la invisibilidad social. Esta construcción tiene una visión en lo particular (identificación), pero simultáneamente le otorga el carácter social cuando plantea que su fin es presentar la invisibilidad social.

Significa lo aparente, lo ilusorio. En toda interacción donde medie la palabra, siempre hay una relación simbólica, de significados, que maneja el colectivo al cual pertenece la persona. Por eso, aunque los imaginarios son individuales, también son el resultado de las interacciones comunicativas que establecen los miembros de una sociedad determinada. Sin imaginarios comunes apropiados, no es posible la comunicación humana.

En el campo educativo los imaginarios sociales que los maestros tienen sobre el proceso de construcción de la lengua escrita, juegan un papel importante ya que son referentes que permiten identificar posicionamientos y concepciones, frente a las diversas didácticas y procesos a través de los cuales los niños y las niñas construyen su aprendizaje.

#### **4.2 ARTICULACIÓN EDUCACIÓN PREESCOLAR – BÁSICA. ¿CÓMO Y DÓNDE SE CONCIBE LA ARTICULACIÓN?**

La articulación es un término muy recurrente en el discurso pedagógico actual. Surge de la necesidad que ha tenido la escuela de articular y articularse, puesto que en ella recae la gran responsabilidad de formar individuos competentes para la sociedad. El logro de dicha meta, como el de otras metas educativas, se ve altamente condicionado por el nivel de calidad impartido en la institución educativa. Pero entonces, ¿cómo y a partir de dónde se concibe la articulación?

Ricardo Moscato (2006), licenciado de la Facultad de Psicología y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Argentina, propone abordar la concepción de articulación de una manera sistémica, con el fin de centrarse en los procesos y no en los hechos y así facilitar el reconocimiento de la problemática de una manera relacional. Una definición básica dice que la articulación es la acción o efecto de articularse. También, la unión móvil de dos piezas o partes de una máquina o de dos huesos. Se puede entender entonces la articulación como la práctica de enlazar y unir.

Pero entonces, desde el campo educativo, ¿qué implicación tiene esto? Reconociendo que el campo de las instituciones educativas es dinámico, relacional, interactivo entre personas que se comunican con otras, la articulación implica liderazgo educativo, determinación de fines y metas claras. Es decir, implica una flexibilidad y una unidad. R. Moscato (2006) lo define claramente al decir que la Articulación más que una teoría es una práctica,... significa procesos permanentes y resultado, implica aprendizajes.

En relación con el seguimiento de nivel de calidad educativa, países de América Latina junto con la Organización de Estados Americanos (OEA) han estado desarrollando programas de atención a la primera infancia desde hace más de siglo y medio, y en los últimos años han centrado parte de sus investigaciones en pro de reconocer la calidad educativa de los países latinos, las posibles acciones para su mejoramiento, entre otros aspectos. Reconoce la necesidad de una efectiva articulación de los diferentes sectores que desarrollan programas de atención a la infancia, con el fin de avanzar en la consolidación de una atención verdaderamente integral al niño y la niña; estos sectores son: salud, protección, educación, justicia, recogiendo los énfasis y preocupaciones de cada uno de ellos. En el sector educativo se identifican, por ejemplo, la falta de claridad sobre los temas de articulación entre el hogar, la educación inicial y la educación primaria en la región (Grupo Consultivo primera infancia, 2005).

De igual manera, en el momento de reconocer de dónde se considera la articulación, es válido considerar por lo menos cuatro niveles propuestos desde la concepción sistémica por R. Moscato:

- Articulación del sistema educativo con el sistema social y político; es decir, la dimensión estratégica en el contexto mayor de un sistema complejo.

- Articulación entre los niveles del sistema educativo.
- Articulación dentro de cada nivel del sistema educativo, haciendo referencia a la dimensión técnico-pedagógica donde los cambios efectivos son innovaciones que tienen como condición de posibilidad dicha articulación. Es el ámbito de la articulación de las estrategias de enseñanza y de los modelos didácticos.
- Articulación dentro de cada institución educativa, ubicándonos en la dimensión de una gestión integral, con sus conflictos, resistencias y posibilidades. Aquí se descubre el sentido primero y último de la articulación: la persona del alumno y evidencia la ética de la articulación: su derecho a una formación integral de calidad (Moscato, 2006).

Uno de los objetivos generales del tema de la articulación que se ha venido desarrollando en el país, y en el resto de América Latina, consiste en plantear una clase que se realice mediante el goce y la motivación del niño, teniendo como origen la mirada global del desarrollo integral que tiene cada individuo cuando ingresa al aula escolar, pero en el momento que no se tiene en cuenta lo anterior, aparece el desinterés por parte del alumno hacia la escuela. Una explicación lógica a ese desinterés reposa en el cambio de estrategias didácticas, en el tránsito del preescolar a la primaria y, paralelamente a esto, en la falta de conciencia sobre los derechos de los niños y las niñas por parte de los maestros que allí intervienen, y sobre cómo pueden materializar lo pedagógico en la dinámica escolar cotidiana para realizar una clase donde se trabajen áreas y dimensiones a la par (Alcaldía de Bogotá, 2003).

Es por ello que se busca que en los lapsos en donde interviene la articulación (primer ciclo de formación) no se encuentren vacíos tales como (mayor número de asignaturas, fraccionamiento de horarios, trato con diversos profesores, otros criterios disciplinarios, etc.) sin dejar de reconocer, demeritar e irrespetar los propios cambios biológicos y psicológicos que el niño enfrenta en estas distintas etapas.

Por consiguiente, es compromiso de las diferentes entidades comprometidas con la política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes, generar acciones y estrategias pertinentes para hacer de la escuela un lugar que atraiga y mantenga el interés de los niños y niñas por el saber, el conocimiento, el goce y el disfrute como sujetos de derechos (Vasco, 2005), al construir un espacio que reconoce y posiciona al maestro como profesional que reflexiona su práctica de aula para transformarla, cualificarla y socializarla en favor de la calidad educativa, al elaborar un plan de estudio integrado y colectivo por parte de las maestras que intervienen en estos cursos donde se ve aún más reflejada la desarticulación en lo escolar.

Para concluir se citarán algunos apartes de R. Moscato donde afirma que: La Articulación en Educación debe ser concebida como “proceso y punto de llegada, no como supuesto punto de partida. Se trata de pensarla como operación de composición, de enlace. La articulación desde un enfoque sistémico implica ubicarnos en la escuela como un todo integrado y no como una sumatoria de partes, algunas pretendidamente más importantes que otras, que tratan de funcionar de modo autosuficiente, en el contexto de niveles de enseñanza definidos institucionalmente “.

En la década del 90 según el análisis hecho a la realidad en términos de los altos índices de repitencia y deserción escolar en los niños de la primera etapa se hizo una reflexión con el propósito de disminuir las estadísticas. En este sentido se observaba un rompimiento entre el nivel de preescolar y básica.

Así mismo apuntando hacia el rompimiento entre estos dos niveles educativos, se quiso poner correctivos que generaran cambios significativos, donde se les diera importancia a los niños que al ingresar a primer grado se encuentran en una etapa de transición en su desarrollo evolutivo. A tal efecto surge como respuesta un



estudio con la finalidad de revisar programas, planificación, evaluación, metodologías empleadas, dando origen a la articulación Preescolar-Básica.

La articulación Preescolar-Básica se define como la continuidad de técnicas, experiencias e instrumentos que respeten al niño como ser único e irreplicable. El niño que ingresa al Primer Grado sigue siendo el mismo niño del preescolar, con interés en jugar, pintar, explorar, trabajar con material variado, de diversos colores, formas y tamaños, en un salón de clase con un ambiente que lo invite a experimentar.

La continuidad entre un nivel y otro, tiene como propósito la integración de los niños a través de prácticas y recursos concretos enfrentando la doble transición desarrollo y aprendizaje. En tal sentido se articulan los niveles de Educación Preescolar y Básica por medio de la constancia de estrategias que abordan las características específicas del desarrollo evolutivo del niño, en el proceso de la construcción mental sobre la base de un aprendizaje constructivo. Se entiende que al inscribirse a Básica, el niño amplía su visión de mundo, explorando su cuerpo, buscando respuesta a ese infinito al cual se enfrenta.

Sin embargo, es necesario recordar que el niño cuando ingresa a la primera etapa de Educación Básica, se puede encontrar de acuerdo con las categorías que Piaget (1967) establece en el proceso de construcción del conocimiento, en la Etapa Preoperacional, en la etapa de operaciones Concretas o en la Transición de estas dos. En tal sentido sigue siendo relevante manejar y aplicar la información sobre Desarrollo Evolutivo porque permite construir los proyectos, diseñando estrategias cónsonas a los procesos mentales del alumno, evitando así pedir a un niño algo fuera de su alcance, atropellándolo y maltratándolo. El niño, en su evolución, expresa sus hipótesis, ideas.

Del mismo modo, la ambientación del aula debe estar acorde con las características del desarrollo infantil, por lo tanto corresponde, ofrecer un ambiente de aprendizaje que le permita manipular material concreto, una distribución de pupitres que favorezca la comunicación entre los alumnos, la metodología utilizada por el docente se compromete no solo con los discursos pedagógicos en clases expositivas, con actividades memorísticas, repetitivas, donde el pizarrón y la tiza sean sus únicos recursos, el niño tiene necesidad de expresar, explorar, descubrir, experimentar, manipular, interiorizar.

Por consiguiente, es necesario estar pendiente del paso del niño de Preescolar a Básica, tener en cuenta el perfil del docente de la Primera Etapa, con manejo y aplicación de las teorías de construcción mental, construcción de la lengua escrita, el ambiente de aprendizaje, la mediación que se le pueda dar al infante, las competencias que se van a hilar, porque de ello dependerá que se obstaculice o se avance en el momento de facilitar el desarrollo integral del niño.

**4.2.1 Propuesta curricular a partir de los campos y los ambientes.** Para esta propuesta investigativa también se toman los marcos referenciales del docente Rafael Rodríguez (2005) experto en currículo, y quien en sus planteamientos propone una manera de articular los ejes temáticos en la perspectiva de los campos y los ambientes, para ello determina una propuesta de estructura curricular con varios componentes que son: Integración, currículo, investigación.

La estructura curricular está conformada por cuatro miradas que constituyen las dimensiones: cultura, persona, comunidad y naturaleza; cada una de ellas con sus propios principios y fundamentos. se parte del concepto de currículo como proceso de investigación y construcción donde van surgiendo elementos que los estructuran. La estructura curricular es el punto que nuclea el P.E.I.

**Los ambientes educativos.** La primera mirada o dimensiones de la estructura curricular es la cultura, conceptualizada como el espacio donde está ese currículo y en el cual se integran las diferentes expresiones (lúdica, científica, lo oral, lo escrito, humorística). El principio de la calidad es el enunciado que, en una teoría o concepción, se plantea para orientar esta dimensión. en este sentido no puede hablarse de calidad de la educación sino de educación de calidad. el componente de esta dimensión son los ambientes.

Entiéndase por ambiente educativo el espacio donde el cuestionamiento y la reflexión frente a problemas propios y pertinentes, obligan a la búsqueda de respuestas y soluciones dentro del marco de cada disciplina.

Algunos ambientes son: el social, el comunicativo, el recreativo, el tecnológico entre otros. Estos ambientes educativos rompen con el trabajo formal del aula, y permiten construir conocimientos en términos de proyectos. Para efectos de esta investigación se tiene en cuenta el ambiente comunicativo.

**Los campos de formación:** la segunda dimensión es la persona; es decir los actores del currículo. Su principio es la integralidad y sus componentes son los campos o momentos de formación: de transición, de ubicación, de acceso, de información y de proyección.

Entiéndase como campo de formación a los momentos de desarrollo de la niñez en la cual, o en los cuales, el sistema debe colaborar para la construcción de procesos que permitan tener criterios para:

**a. Campo de transición.** Hacer transición del hogar a la institución y enfrentarse a nuevas situaciones, sociales, cognitivas etc.

**b. Campo de ubicación.** Tener fundamentación, identificar y caracteriza su ubicación social, política, ética, sexual, en diversas condiciones de relación y articulación con sus compañeros y en sus grupos.

Para efectos de esta investigación se tiene en cuenta el ambiente comunicativo en el primer ciclo de formación que corresponde al campo de transición y al de ubicación del planteamiento anterior.

#### **4.3 LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA DENTRO DEL PLAN CURRICULAR**

Escribir a través del currículo. La mirada sobre la escritura como objeto de estudio de la lingüística es bastante reciente si se la compara con otros temas de esa disciplina, por lo que, pese a haber importantes teorías que buscan explicar los procesos cognitivos y los factores sociales involucrados en ella, son todavía escasas las propuestas que relacionan dichos conocimientos teóricos con las prácticas educativas.

En el currículo escolar es importante la enseñanza transversal de la escritura, entendida como la posibilidad de escribir acerca de diferentes contenidos (mediante todas las asignaturas curriculares) y para diversos grupos, lo que otorga una mayor flexibilidad retórica.

Hoy en día son diversas las propuestas para la enseñanza de la lengua escrita, en las que se plantea la necesidad que, en el preescolar se pase del énfasis de la palabra y la frase a los textos y discursos; del nivel sintáctico al pragmático; de la redacción como producto inmediato ante una solicitud externa a la producción o composición textual como proceso complejo en el que se efectúan varios subprocesos; de la comprensión como una etapa posterior a la decodificación en un orden secuencial o como la comprensión como proceso que se inicia mucho

antes de empezar a leer un texto y que no siempre se lleva a cabo del mismo modo.

A partir de estas propuestas una de las que cobra más vigencia tiene que ver con la comprensión de la escritura como conocimiento de génesis social, no exclusivamente escolar, esta concepción sobre el lenguaje escrito, exige situar la escritura en el contexto de las prácticas sociales, observar y analizar cómo es el lenguaje escrito que en ellas se inserta, cómo son los textos en que este lenguaje circula de acuerdo con las intencionalidades comunicativas que regulan esas relaciones, para proponer prácticas pedagógicas en las que, además de partir de la recuperación y conciencia sobre estas prácticas, se haga posible un acercamiento a otros géneros y otros textos menos habituales.

En las prácticas de aula que se llevan a cabo para la enseñanza de la escritura y que han sido objeto de investigaciones puede evidenciarse que para algunos maestros, las nuevas propuestas no constituyen nada nuevo y las asimilan con lo que siempre se ha hecho en la enseñanza, o si acaso lo nuevo consiste en agregar a lo que siempre se enseña ciertos tipos de textos como por ejemplo enseñar un día sobre la carta, el afiche, la receta, para otros que reconocen el proceso natural del niño se ha asumido la enseñanza dentro del llamado “inmovilismo” citado por Bonilla (2006) “como la negación a enseñar y creer que se trata de no intervenir para no obstaculizar el aprendizaje “natural” de los niños, a aceptar cualquier interpretación que un niño haga como válida, a no corregir para no traumatizar.

Por esta perspectiva es claro que la escritura es un eje transversal del currículo, que se debe trabajar dentro de un proceso secuencial pensado y que cobra sentido en la medida en que es resignificado por el maestro.

El plan curricular en un modelo de gestión que fomenta una escuela lectora y escritora es fundamental. El primer paso en la concreción de una propuesta de articulación, es frenar los currículos privados. Es decir, los currículos del profesor X o Y. Estos planes pueden, incluso, ser muy buenos, pero no son resultado de un proyecto colectivo ni proyectados de manera coordinada en un escenario que afecte todos los grados desde preescolar hasta secundaria. Se basan exclusivamente en los conocimientos particulares del docente y en lo que cree que es bueno enseñar a los estudiantes (porque lo dice el Ministerio en sus estándares, el coordinador de área o su mera voluntad). Esto ha llevado al atomismo curricular. Una docente de quinto de primaria puede estar enseñando a leer y a escribir de un modo absolutamente opuesto a como lo hace el de tercer grado, que está en un salón a cinco metros. Puede estar aplicando una metodología, enseñando unos contenidos y evaluando de un modo totalmente diferente a como lo hace el resto de sus compañeros. Insisto: el currículo debe ser público, centralizado y transversal desde preescolar hasta grado once.

Padres, niños, jóvenes, autoridades educativas deben saber, con reglas de evaluación claras, qué se está aprendiendo, cómo, y de qué modo se verificará lo que se aprendió. Ante esta situación Sánchez Lozano afirma: "Creo que no podemos permitir más lo que con Juan Carlos Negret hemos llamado los "piratas de la lectura y la escritura" (Lozano, 2006): niños que por culpa de la promoción automática y del decreto 230 de 2003 pasan de un curso a otro sin saber realmente leer y escribir". Cada grado o conjunto de grados debería tener establecido qué competencias se espera que tengan los alumnos en lectura y escritura, es decir, si son competentes para leer y escribir qué tipo de textos. Si esto se determina bien, es posible, entonces, establecer ahora cómo (didácticas) se alcanzará esa meta y el mecanismo de evaluar los aprendizajes en lectura y escritura.

Lo segundo es que ese plan curricular debe ser integrado, es decir, articulado entre los docentes de las áreas básicas de cada institución. Leer y escribir -si se entiende de modo transcurricular- no puede quedar a cargo del profesor de lengua. Este profesor se encarga de enseñar contenidos y destrezas específicas del área, pero los resultados se deben verificar en todas las áreas del currículo donde se lee y se escribe. En consecuencia, lo que se propone es un currículo integrado alrededor -puede ser- de una pregunta problémica o de un eje articulador, o de un tópico generador según el modelo planteado por Carlos Vasco y colaboradores (2005). Esa integración al menos debería cubrir las áreas de lengua castellana, matemáticas, ciencias naturales, sociales, inglés y artes. El plan curricular deberá establecer subpreguntas para cada área que se resolverán a lo largo del año académico. Este tópico generador o pregunta problémica tiene que ser muy fuerte para que permita realmente la articulación entre todas las áreas: movilizadora (que interese a todos: docente y estudiantes), integradora (que haga posible la articulación entre las asignaturas básicas del currículo) y desequilibrante (con un nivel de paradoja cognitiva que permita la investigación).

El plan curricular debe ser consensuado, oyendo las opiniones y juicios de los docentes, pero en ningún caso, cediendo a la particularización o a los compromisos abstractos. No más a esas reuniones protocolarias que se hacen al comienzo de cada año escolar y que se quedan en un listado de buenas intenciones, optimismos en el aire, pero donde ya se avizora ese particularismo y desarticulación entre docentes y planes de estudio que anuncia el "vamos cada uno por nuestro lado". El triunfo de la anarquía curricular en el sistema escolar.

El currículo debe ser construido de modo cooperativo, pero evaluado paso a paso, con informes quincenales y presentando a la vista lo que se ha conseguido mediante la exhibición de lo leído y realizado por los estudiantes, visible en los textos que han escrito. Y esta información es necesario que sea pública, sistematizada mediante una tabulación que nos indique cuántos estudiantes

siguen en el nivel de lectura y escritura desarrollo bajo, medio o alto, qué problemas cognitivos y lingüísticos tienen y qué ha hecho el docente por ayudarlos y empujarlos a alcanzar un nivel de desarrollo superior.

**4.3.1 La interpretación del proceso de construcción del lenguaje escrito en la educación inicial.** La formación de usuarios competentes del lenguaje escrito resulta en la actualidad un desafío para la institución educativa. El lenguaje atraviesa todas las manifestaciones culturales y sociales del universo cotidiano. El proceso de alfabetización es permanente en la vida de cualquier individuo. No comienza y termina con la escuela, pero dentro de este proceso, la institución educativa tiene una responsabilidad fundamental: garantizar que se cumpla en todas las personas.

Según Lila Daviña, (1999:13), la lectoescritura por ser parte de la alfabetización se convierte en un campo de proyecciones sociales, políticas, lingüístico-pedagógicas y económicas en debate.

“La lectoescritura es un proceso lingüístico, y es un proceso social. Una práctica cultural que se construye intencionalmente a partir de la cotidianeidad escolar, aunque existen otros contextos de adquisición” (Daviña, 1999).

Desde hace algunos años, existen acuerdos sobre la necesidad de formar niños capaces de leer y producir con calidad textos de uso social, en sus distintas variedades discursivas, con adecuación a las circunstancias comunicativas (propósitos de la comunicación, destinatarios, etc.). Saber leer y escribir no significa sólo conocer el sistema alfabético de escritura, saber hacer las letras o poder nombrarlas en un acto de lectura. Alfabetizarse supone, además, un uso adecuado del lenguaje escrito –y de otros lenguajes– frente a distintos desafíos: saber escribir requiere que quien escribe posea conocimientos sobre el sistema de escritura o sistema de notación alfabético, es decir, acerca de sus elementos –



letras y tipos de letras, signos especiales– y las reglas que rigen su relación. Pero además de las letras, quien escribe pone en acción conocimientos sobre el lenguaje escrito o el "lenguaje que se escribe", según denominación de C. Blanche Benveniste, citado por López y Fernández (1999). Se pone en juego el conocimiento de un lenguaje más formal que cobra, según las variedades discursivas un uso social; que tiene ciertas características lingüísticas.

Al mismo tiempo, los usuarios conocen y ponen en práctica ciertos procedimientos durante el proceso de escritura. En este proceso redaccional los buenos productores prevén y evalúan constantemente qué escribir y cómo hacerlo, en acciones recursivas de planificación, textualización y revisión hasta lograr el producto deseado. Por lo general, sus textos no surgen de primera intención; es necesario volver una y otra vez sobre ellos hasta alcanzar la mejor producción en contenido y forma (Molinari, 2000).

Las consideraciones realizadas en torno a los procesos de escritura no son ajenas a los niños pequeños. Su adquisición reconoce un origen preescolar. Algunas investigaciones ampliamente difundidas en nuestro medio informan cómo los niños aprenden activamente a leer y escribir, cómo leen y escriben antes de hacerlo de manera convencional, cómo adquieren saberes sobre el sistema de escritura y el lenguaje escrito a través de su contacto con textos de circulación social, cómo se inician en los procesos redaccionales, cómo construyen estrategias lectoras frente al desafío que plantean las distintas prácticas de lectura (E. Ferreiro, A. Teberosky, L. Tolchinsky y otros, 1980).

El conocimiento de estos procesos tiene un impacto decisivo en el nivel inicial. Ha existido históricamente una discusión en cuanto a si se debe o no enseñar a leer y a escribir en el jardín infantil. En un artículo esclarecedor, Ferreiro, (1982), explica por qué ambas posiciones, al compartir los mismos supuestos, plantean en realidad un falso dilema. Tanto los partidarios de adelantar la enseñanza de las

letras y sus combinaciones en jardín de infantes, como aquellos que consideraban que el niño aún no estaba maduro o preparado para ello, creían en la existencia de un punto de partida absoluto o institucionalmente determinable para que empezara a aprender: para unos, el comienzo se localizaba en el jardín, para otros, en el primer año. Ambos consideraban además que la enseñanza se impartía desde un saber acabado –el sistema alfabético convencional, graduado y presentado letra por letra– y que ninguna otra forma de entender este sistema existía con anterioridad.

Actualmente, es posible acceder a una gran variedad de trabajos de investigación sobre el aprendizaje de la escritura. Para efectos de esta investigación hay dos tipos de estudio que resultan imprescindibles:

- a. La investigación social que analiza las prácticas de la escritura desde la perspectiva socio-histórica.
- b. La investigación psicolingüística, que analiza el proceso del sujeto que aprende en las sucesivas aproximaciones a la lengua escrita y a las conceptualizaciones que realiza.

Ambos enfoques, deben ser tenidos en cuenta para construir estrategias de enseñanza. La intervención docente es, en este aspecto, fundamental ya que el docente crea situaciones de aprendizaje en las que participa como informante, suscita la discusión y la confrontación, y toma decisiones sobre lo que debe incluir en cada momento. Considerar los tres aspectos que configuran la situación didáctica (el sujeto que aprende, el objeto de conocimiento y la intervención docente) y reflexionar sobre ellos constantemente promueve una interacción más eficaz.

**Perspectiva socio-histórica.** Para Vigotsky (Baquero, 1997) el lenguaje escrito demanda un trabajo intelectual más elaborado que el lenguaje oral. Es un lenguaje más descontextualizado que el oral, ya que están ausentes los componentes fásicos (su aspecto sonoro) y fundamentalmente el interlocutor. Depende mucho más que el oral de los significados formales de la palabra. Genéticamente, el lenguaje oral precede a la constitución del lenguaje interior y el lenguaje escrito presupone la existencia previa de un lenguaje interior ya constituido.

De acuerdo con Vikotsky (Baquero, 1997) El lenguaje escrito constituye, en comparación con el lenguaje oral, una forma de lenguaje más desarrollada y sintácticamente más compleja, para expresar una misma idea requiere de muchas más palabras que el lenguaje oral.

La escritura es un lenguaje abstracto y su abstracción define la particular demanda de trabajo intelectual que requiere lo que, según Vigotsky representa la mayor dificultad en su adquisición.

Vistos de esta forma, los procesos de escritura se presentan como una compleja operación intelectual y como una compleja práctica cultural. Por lo tanto, la revelación de su sentido cultural y su significado profundo es objeto de la práctica de enseñanza de la escritura. No existe un desarrollo previo de la necesidad de su adquisición, sino que es de algún modo inherente a la manera en que se organice la práctica pedagógica misma.

Cuando se reduce la escritura a su aspecto motor externo, se puede confundir la maduración de las funciones perceptivo-motoras con la existencia de una disposición o condiciones de madurez adecuadas para la adquisición de la lengua escrita. Es decir, el objetivo de la práctica pedagógica será estimular en el alumno

la necesidad de adquirir la lengua escrita y desarrollar estrategias voluntarias y deliberadas de aprendizaje.

La escritura debería poseer un cierto significado para los niños, debería despertar en ellos una inquietud intrínseca y ser incorporada a una tarea importante y básica para la vida. Sólo se podrá estar seguros de que se desarrollará no como una habilidad que se ejecuta con las manos sino como una forma de lenguaje realmente nueva y compleja.

La escritura no debe considerarse como una habilidad motora compleja, sino como una modalidad de lenguaje y una práctica cultural específica. Vigotsky sostiene que la escritura debe enseñarse de modo natural, el niño debe acercarse a la escritura como una etapa natural en su desarrollo y no como un entrenamiento desde afuera. Esto no significa la ausencia de la intervención pedagógica, muy importante para este autor, sino que es importante que la escritura atienda a las necesidades genuinas del niño. Por lo tanto, las actividades autorreferenciadas no son las más satisfactorias en el contexto escolar, como por ejemplo: el envío de mensajes sin verdadera utilidad o interés entre los miembros de la escuela, o las ejercitaciones motoras o viso-motoras.

El mejor método es aquel según el cual los niños no aprenden a leer y a escribir, sino que estas dos actividades se encuentran en situaciones de juego. Para ello es necesario que las letras se conviertan en elementos corrientes de la vida de los niños, al igual que lo es el lenguaje.

Es decir, la enseñanza de la lengua escrita debe producir aprendizajes que se conecten con los procesos de desarrollo del niño en vinculación con su situación vital como, por ejemplo el juego.

Vigotsky considera que los métodos naturales de enseñanza de la lectura y la escritura comprenden operaciones adecuadas en el entorno del pequeño. Ambas actividades deberían convertirse en algo necesario para sus juegos.

Evidentemente, es preciso llevar al niño a una comprensión interna de la escritura y disponer que ésta sea un desarrollo organizado más que un aprendizaje.

La comprensión de estas ideas debe hacerse en relación con sus conceptos de desarrollo y de Zona de Desarrollo Próximo. Se trata de distinguir entre los procesos de aprendizaje que no colaboran significativamente con el desarrollo, y aquellos buenos aprendizajes que permiten el dominio de la lengua escrita, de acuerdo con su sentido interno profundo y que favorecen el proceso y desarrollo.

La Zona de Desarrollo Próximo es un concepto acuñado por Vigotsky muy importante para atender los procesos de aprendizaje desde el punto de vista de la interacción social y la influencia de los adultos y pares, así como de los objetos y los significados de la cultura, en la construcción del conocimiento. Se puede definir la Zona de Desarrollo Próximo como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver individualmente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la posibilidad de resolver el mismo problema orientado por la intervención de un adulto o de un par.

**Perspectiva Sicolingüística.** Las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), fundamentadas en la psicogenética de Piaget y las conceptualizaciones de la psicolingüística contemporánea, se proponen comprender la naturaleza de los procesos de aprendizaje de la lengua escrita.

Estas investigadoras sostienen que el aprendizaje no es mera recepción o acumulación de conocimientos sino que es una activa construcción individual que cada uno realiza en el contexto específico con el que interactúa. Parten de los postulados piagetianos que plantean el desarrollo cognitivo como una sucesión evolutiva de etapas de estructuración lógica del pensamiento que cada vez se hacen más complejas.

Según Daviña (1999) , Ferreiro y Teberosky parten de tres postulados básicos:

El sujeto es activo, busca y selecciona qué y cómo aprender.

El conocimiento no comienza de cero; la mejor manera de entender un conocimiento es estudiando su historia genética.

Todo conocimiento, incluido el de sistemas convencionales, debe ser reconstruido por el sujeto que conoce. En este proceso se producen transformaciones o desvíos del sistema que deben ser comprendidos como errores constructivos ya que sirven para entender cómo funciona la escritura (Daviña, 1999).

Las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979), que utilizan la metodología de la entrevista clínica, procuran contribuir a solucionar los problemas de aprendizaje de la escritura en América Latina, ante el fracaso escolar y el analfabetismo, a fines del siglo XX. En sus trabajos diferencian entre lectura y descifrado, escritura y copia de un modelo, avances en los niveles de conceptualización y avances en el descifrado. Parten de un análisis crítico de la alfabetización y los objetivos que perseguía tradicionalmente.

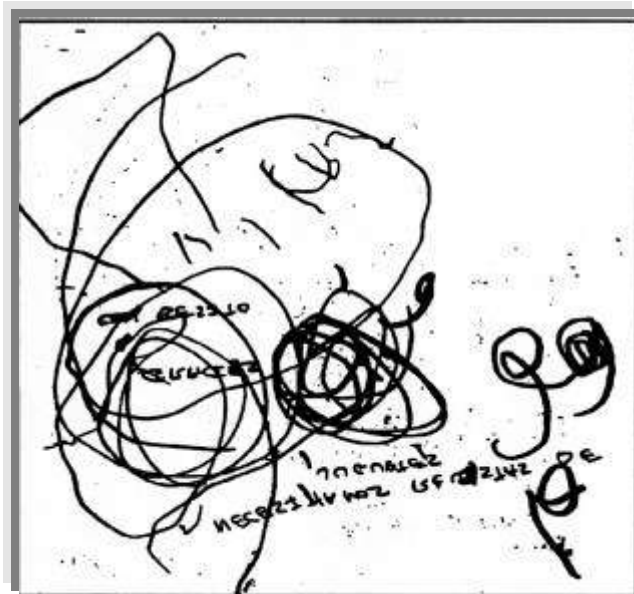
La expresión escrita se entendía como una copia de modelos estereotipados. Aprender a leer y a escribir era transcribir un código sin comprender el objeto de conocimiento, descontextualizado y sin una función comunicativa real. La escritura como objeto social había sido transformada en objeto escolar, perdiendo su verdadero sentido y finalidad.

Estas autoras proponen abandonar la concepción de una alfabetización que apuntó a la adquisición de una técnica de transcripción de formas gráficas en formas sonoras y plantear como objetivo la comprensión del modo de representación del lenguaje que corresponde a un sistema alfabético de escritura y sus usos sociales. Como resultado de las investigaciones Ferreiro y Teberosky (1979) caracterizan cinco períodos en la conceptualización de la escritura:

Los niños, antes de leer y escribir convencionalmente, crean hipótesis originales acerca de ese sistema de representación (Ferreiro y Teberosky, 1979)

En el primer nivel, escribir es reproducir los rasgos típicos del tipo de escritura que el niño identifica como la forma básica. En lo que respecta a la interpretación de la escritura está claro que a este nivel la intención subjetiva del escritor cuenta más que las diferencias objetivas en el resultado: todas las escrituras se parecen mucho entre sí lo cual no permite que el niño las considere como diferentes, puesto que la intención anterior a su relación era diferente. Con estas características resulta claro que la escritura no puede funcionar como vehículo de transmisión de información: cada uno puede interpretar su propia escritura pero no la de los otros. (Ver gráfica No. 1)

Gráfica No. 1. Primer nivel de sistemas de escritura.

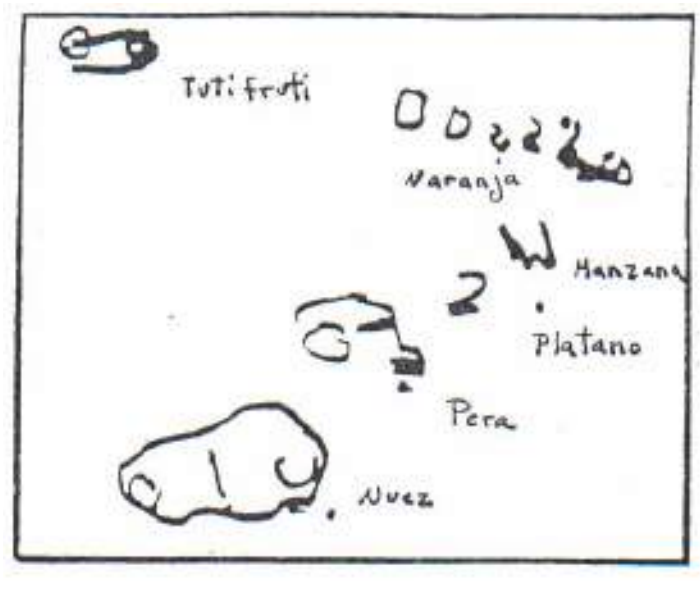


Fuente: Díaz María del Rosario. “El desarrollo de las competencias comunicativas en la alfabetización inicial”, 2003.

En este mismo nivel, pueden aparecer intentos de correspondencia figurativa entre la escritura y el objetivo referido. Un ejemplo es cuando el niño espera que la

escritura de los nombres de las personas sea proporcional al tamaño o edad de esta persona y no a la longitud del nombre correspondiente. Las características de esta escritura se ven reflejadas en las producciones de los niños; allí se encuentra que la escritura, es una escritura de nombres, pero los portadores de esos nombres tienen además otras propiedades, que la escritura puede develar, ya que la escritura del nombre no es todavía la escritura de una determinada forma sonora. Ahora bien, el dibujo apoya la escritura y garantiza su significado. La aparición de la representación gráfica del objeto parece significativa ya que es sugerida por el niño. Finalmente, a este nivel, la lectura de lo escrito es siempre global y cada letra vale por el todo.

Gráfica No. 2. Intentos de correspondencia figurativa entre la escritura y el objetivo referido



Fuente: Díaz María del Rosario. "El desarrollo de las competencias comunicativas en la alfabetización inicial", 2003.

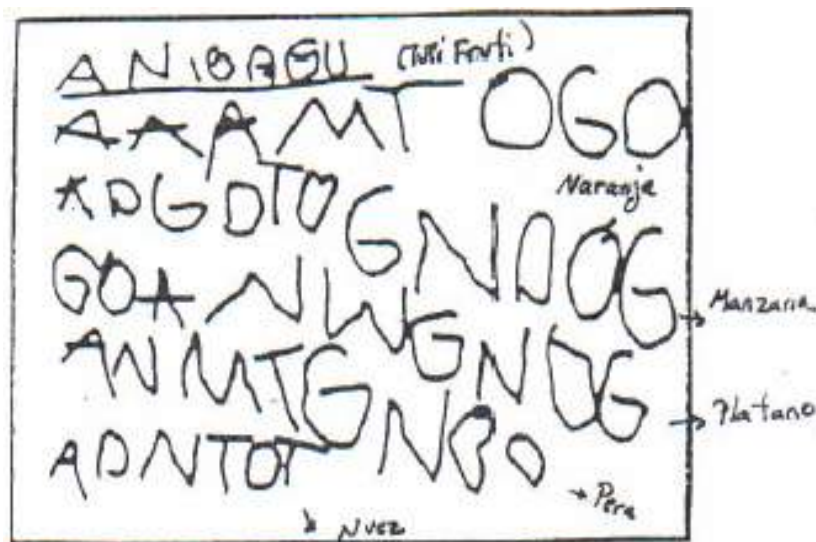
Escrituras unigrafías. Emilia Ferreiro (2004) plantea un primer nivel en el proceso de aprendizaje del sistema de escritura: los niños buscan criterios para distinguir entre los modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura,



reconociendo muy rápidamente dos de las características básicas de cualquier sistema de escritura: que las formas son arbitrarias, es decir, las letras no reproducen la forma de los objetos y que están ordenadas de modo lineal, cosa distinta al dibujo. (Ver gráfico No. 2)

El segundo nivel se caracteriza porque en éste se requiere una diferencia entre las escrituras para poder leer y atribuir significados diferentes. El progreso gráfico más evidente es la definición de grafismos aproximándose así a las letras; los niños continúan trabajando con la hipótesis de que hace falta una cantidad mínima de grafismos para escribir algo. En este nivel han tenido la oportunidad de adquirir ciertos modelos estables de escritura, estas son formas fijas, las cuales puede reproducir sin el modelo, como los nombres propios.

Gráfica No. 3. Hipótesis silábica.



Fuente: Díaz María del Rosario. "El desarrollo de las competencias comunicativas en la alfabetización inicial", 2003.

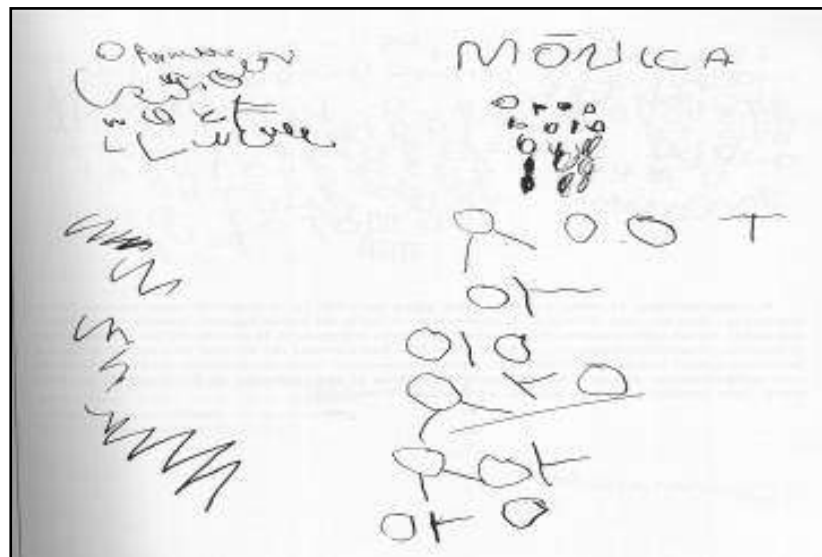
– Escritura sin control de cantidad. (Ver gráfico No. 3) Es importante observar que a partir de la adquisición de formas fijas aparecen dos tipos de reacciones: la primera de bloqueo que responde al siguiente razonamiento: el escribir se

aprende copiando la escritura de otros; Y segundo tipo, la utilización de modelos conocidos: éste comparte las características básicas de las escrituras del nivel anterior, teniendo una cantidad y variedad fija de gráficas (no menor a tres).

– Nivel Cuantitativo. En este nivel el niño en sus escrituras presenta variación de la cantidad de letras para obtener escrituras diferentes. Utilizan una cantidad mínima, es decir, escriben una cantidad controlada de marcas. Nos referimos a la hipótesis de cantidad mínima, por la que se necesita una cantidad de grafías para escribir un nombre, por debajo de la cual es imposible hacerlo (suelen ser de dos a cuatro grafías).

– Nivel cualitativo. Variación del repertorio de letras que se utilizan de una escritura a otra y de la posición de las mismas letras sin modificar la cantidad. Se trata de la hipótesis de variabilidad interna, por la que cada nombre o idea debe escribirse con caracteres distintos a las demás.

Gráfica No. 4. Escritura con control de cantidad.



Fuente: Díaz María del Rosario. “El desarrollo de las competencias comunicativas en la alfabetización inicial”, 2003.

d. Escritura con control de cantidad. En este nivel las grafías se van diferenciando poco a poco por imitación de las formas que le presenta el adulto al niño y de los modelos del ambiente. El niño integra la linealidad del trazo, la segmentación de las marcas notacionales, es decir, la discontinuidad al escribir, etc. (Ver gráfico No. 4)

Primero utiliza una culebrilla, luego palos, círculos o la incorporación de pseudoletras; y, posteriormente, las letras de su nombre u otros símbolos. Sabe que los textos dicen alguna cosa y empieza a formular hipótesis sobre qué puede decir. (Ver grafico No. 4)

Para obtener diferencias en la escritura los niños utilizan modificaciones en la cantidad, selección y orden de las grafías. Es un cambio muy importante al descubrir que realmente existe una relación entre la lengua oral y la lengua escrita (Díaz Perea, Manjón – Cabezas, 2004).

Escrituras propias del nivel dos:

Gráfica No. 5. Finalización de etapa de hipótesis silábica.



Fuente: Díaz maría del Rosario. "El desarrollo de las competencias comunicativas en la alfabetización inicial", 2003.

En el tercer nivel se le otorga un nivel sonoro a cada una de las letras que compone una escritura. A esta altura cada letra vale por una sílaba y cada sílaba por una grafía; a esto se le llamará hipótesis silábica la cual es una construcción original del niño.

En ésta, se supera la etapa de correspondencia global entre forma escrita y expresión oral, y por primera vez, el niño trabaja claramente con la hipótesis que la escritura representa partes sonoras del habla.

En este nivel se presentan dos momentos. En el primero, la participación sonora no es estrictamente silábica, y en el segundo, la participación sonora es estrictamente silábica. Por ejemplo:

**1. Momento:   Coco           drilo**

\_\_\_\_\_

**oi           lo**

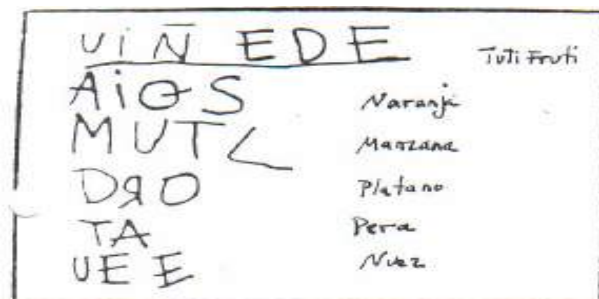
**2. Momento:   Ca       ba       llo**

\_\_\_\_\_

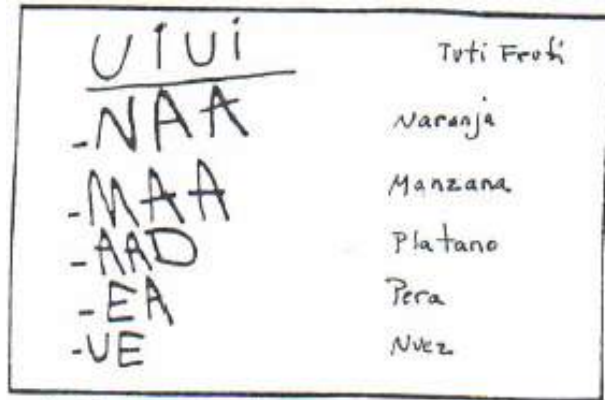
**b       a       o**

Gráfica No. 6. Inicio de escritura silábica con valor sonoro.

Inicio de escritura silábica



Escrituras silábicas con valor sonoro.



Fuente: Díaz maría del Rosario. "El desarrollo de las competencias comunicativas en la alfabetización inicial", 2003.

Al llegar al cuarto nivel, se pasa de la hipótesis silábica a la alfabética. El niño abandona la hipótesis silábica y descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya más allá de la sílaba. Aquí descubre que también la sílaba se puede partir en sonidos elementales. Empieza, entonces, a representar sílabas con algunas grafías, y sonidos elementales con otras. Hay dos ideas importantes que el niño no puede abandonar: la primera, que hace falta una cierta cantidad de letras para que algo pueda leerse, y la segunda, que cada letra representa una de las sílabas que componen el nombre. Por ejemplo:

1. **Ma ri po sa**

\_\_\_\_\_

**e ri m a**

2. **Ma ri po sa**

\_\_\_\_\_

**ma i o sa**

Gráfica No. 7. Escrituras silábico-alfabéticas e inicio de escrituras alfabéticas.



Escrituras silábico-alfabéticas

Inicio de escrituras alfabéticas

El quinto y último nivel, hace referencia a la escritura alfabética la cual constituye el final de esta evolución. Al llegar a este nivel, el niño ha pasado la barrera de adquisición del código. Ha comprendido que cada uno de los caracteres de la escritura corresponde a valores sonoros menores que la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir.

Gráfica No. 8. Escrituras alfabéticas.

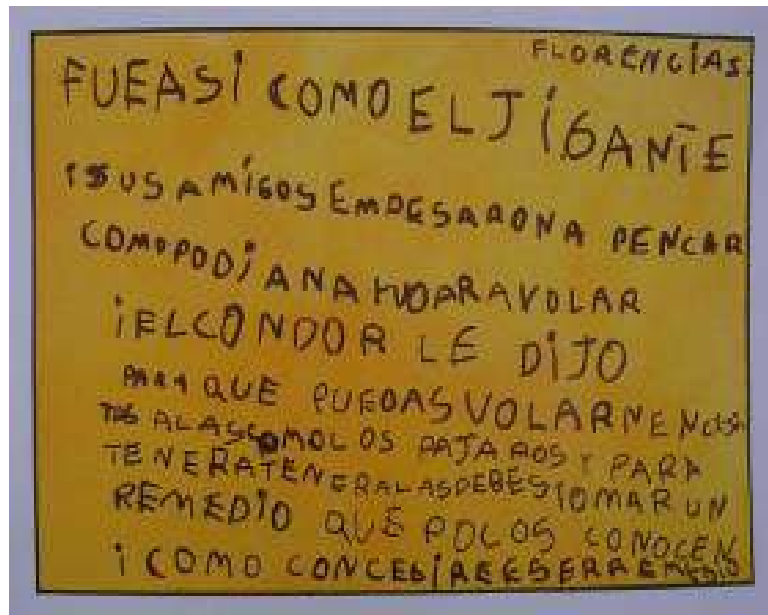


Escrituras alfabéticas (se inician en conflictos ortográficos)

En este momento, el niño ha interiorizado la naturaleza del sistema alfabético, pero aún no maneja los rasgos ortográficos específicos de la escritura, por esto trata de eliminar la irregularidades de la ortografía.

En este punto, es de gran importancia decir que este es apenas el comienzo de un largo camino por la escritura. Por tal razón no cabe decir que con esta etapa concluye el proceso; por el contrario, el desarrollo de las competencias escriturales es una vía en construcción que apenas empieza.

Gráfica No. 9. Escritura sin segmentación de palabras.



Fuente: Díaz maría del Rosario. "El desarrollo de las competencias comunicativas en la alfabetización inicial", 2003.

De forma paralela a las etapas mencionadas, en el proceso de alfabetización los niños van descubriendo la convencionalidad de la palabra escrita y su separación, en relación consigo misma y con las demás, para formar una frase<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Ferreiro et. al. (1996) y Hachén (2002) analizan el tema de los límites de la palabra y afirman que, desde el punto de vista lingüístico, la escritura es distinta a los enunciados orales, se segmenta

Para el niño es difícil comprender la segmentación de las palabras, por eso incurre en la hiposegmentación (tendencia a unir las palabras que deberían estar separadas) y en la hipersegmentación (tendencia a separar partes de palabras que deberían estar juntas).

En este punto del desarrollo, el factor más importante en el progreso de la adecuada segmentación de las palabras es el interés que los niños sienten por el uso de la escritura.

#### **4.4. PEDAGOGÍAS ERRÓNEAS A PARTIR DE LAS INVESTIGACIONES DE FERREIRO Y TEBEROSKY**

La aplicación de algunas conclusiones de las investigaciones a las prácticas de enseñanza, sin reflexión, trajo aparejadas actuaciones docentes, como por ejemplo:

Confundir entre lo que era una investigación psicogenética o psicolingüística con un método de enseñanza.

Propiciar en los niños el avance de hipótesis en hipótesis como si fueran los pasos de un método.

Caracterizar esquemáticamente a los alumnos según sus posibilidades de conceptualización, dejando de lado otros rasgos importantes del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Reducir a un papel pasivo al docente suponiendo que el alumno pasaría de un nivel de conceptualización a otro en forma casi espontánea. Creer que el maestro

---

sólo a nivel de la palabra, es decir, tiene límites imprecisos y variables, de acuerdo con su posición en el enunciado.



no debe enseñar nada, ya que los niños construyen solos sus aprendizajes, es decir, que el constructivismo es sinónimo de *laissez faire*.

Considerar que no hay que corregir el error. Suponer que las normas de la sintaxis y la ortografía son innecesarias.

Emplear textos incompletos y sin atender a la diversidad de modelos textuales.

A esta confusión se sumaron la escasa investigación y el desconocimiento de conceptualizaciones posteriores. Así, se generaron modelos de enseñanza erróneos que aún hoy son difíciles de desterrar.

Conociendo ahora las posibilidades de los niños, el inicio de la enseñanza se desplaza sin duda a mucho antes de la llegada a la escuela, porque los niños y niñas cuando entran a la educación formal ya escriben y leen a su manera, lo que pasa es que lo hacen con sistemas no convencionales. La lengua escrita se acepta como contenido, pues se sabe que los niños aprenden más allá del permiso de los adultos. Sin embargo, los límites del poder o estar listos para aprender reaparecen y nuevamente son objeto de graduación institucional.

El problema de cuánto enseñar vuelve a condicionar las decisiones pedagógicas. Hay una creencia bastante difundida que consiste en pensar que es en el preescolar el momento más adecuado para empezar a proponer situaciones de escritura con intencionalidad educativa (¿desde el inicio o después de varios meses de aprestamiento?) desde esta perspectiva el maestro debe propiciar el contacto entre los niños y las prácticas sociales de escritura en la diversidad textual desde el ingreso al jardín.

Para aprender a leer y a escribir es necesario que los niños lean y escriban, es necesario que se les lea y se les escriba desde siempre. La idea de construcción es solidaria con la de interacción. ¿Cuál es el lugar del jardín de infantes con respecto a la alfabetización? Tal vez la respuesta sea obvia.

Cuando decimos que desde muy pequeños los niños pueden iniciar el proceso de comprensión de la lectura y la escritura, decimos en realidad que ya se están alfabetizando. Por eso, y porque además resulta un contenido valioso desde el punto de vista cultural, el jardín debe asumir un compromiso alfabetizador. Pero este compromiso no debe confundirse con la producción alfabética. No significa estipular niveles de logros por niveles o edades, ni adquirir la alfabeticidad del sistema al egreso del jardín. Supone trabajar los contenidos de manera sistemática, con continuidad y con propósitos claros. Enseñar desde la posibilidad de los niños para su transformación.

**4.4.1. La enseñanza de la escritura en la educación básica.** La escritura no es un simple artefacto mecánico que sirve para comunicarse, ni sólo copiar palabras en un cierto orden, sino que es producir un sentido mediante signos gráficos y esquemas de pensamiento de quien escribe.

Se considera como uno de los principales inventos creados por el hombre para manejar el pensamiento manual e intelectualmente. En los albores de la humanidad cuando al ser humano le bastó la memoria para guardar los limitados conocimientos que poseía para ponerlos en práctica, el lenguaje oral fue suficiente. Pero al transcurrir el tiempo cuando la memoria se volvió insuficiente, cuando el trabajo produjo conceptos extensos y cuando necesitó comunicar universalmente los conocimientos válidos, se hizo necesario crear la escritura. La mejor manera de hacer que el texto perdure fue en principio mediante la escritura, aunque en el momento actual ya se dispone de sofisticados aparatos que graban el lenguaje oral y hacen que también perdure a través del tiempo.

La escritura es una actividad intelectual que produce influencias recíprocas: entre las actividades de producción del lenguaje oral y escrito; y entre los artefactos de producción del lenguaje escrito (manual, imprenta y electrónica). También produce influencias reflexivas sobre la manera de percibir, producir y analizar el

lenguaje; sobre las capacidades intelectuales de registrar, planificar, corregir y construir lenguaje, y sobre el conocimiento en general (Jurado Y Bustamante, 1997:14).

Escribir es producir un texto en el marco de una situación específica. Hacerlo para alguien: un destinatario conocido, o desconocido, a veces individual y otras, múltiple, con el que se tiene una relación de cierta formalidad o de muchas informalidades. Hacerlo con algún propósito: Informar, convencer, opinar, comunicar sentimientos, es decir, producir algún efecto en el otro (Municipalidad de Buenos Aires, 1995).

Escribir, interactuar lingüísticamente, implica poner en juego todos los conocimientos que el sujeto posee sobre los textos, sobre la pertinencia del que se elige en cada caso, según la situación comunicativa que sea.

Según el principio de la intertextualidad, un texto es una caja de resonancia en la que suenan muchos textos/todos los textos a los que el sujeto ha tenido acceso y aquellos que resonaban en esos a los que ha tenido acceso: en otras palabras, su texto es uno dentro del marco casi infinito de su cultura socialmente acotada, en el aquí y el ahora de la coyuntura histórica (Desinano, 1997).

En la escuela se promueve la práctica de la escritura y la formación de escritores competentes y autónomos cuando se estimulan situaciones en las que sea necesario escribir un texto para resolverlas, siempre dirigido hacia un destinatario real y con un propósito definido.

Más allá del origen socioeconómico de los niños, y del mayor o menor acercamiento a los usos sociales de la escritura en su entorno familiar, la escuela debe cumplir una función compensadora en este sentido, haciéndose cargo de

ampliar sus intereses en relación con la escritura o promoverlos si no hubieren surgido.

La escuela debe demostrar a través de pruebas concretas y múltiples que, leyendo y escribiendo, los seres humanos pueden aprender cosas interesantes, pueden resolver cuestiones importantes, pueden dar y recibir información, pueden divertirse y disfrutar, entre tantas cosas (Desinano, 1997).

Concluyendo, es función de la escuela hacer conocer a sus estudiantes la importancia social del lenguaje escrito, y las ventajas que obtendrán de una apropiación eficaz. Es fundamental lograr que los niños y niñas tomen conciencia de la utilidad y de las funciones de la escritura y el poder que otorga su conocimiento, a fin que todo esto resulte motivante para su aprendizaje.

**4.4.2 Cómo y qué aprender a escribir.** Es importante que en la adquisición de la escritura, desde el primer día de clase, el niño se enfrente a la escritura de diversos textos (recetas, afiches, avisos, chistes) como pueda, a partir de conocerlos y saber para qué situación son adecuados:

En este proceso aprenderá mucho sobre los textos y la lengua en general, aunque probablemente no utilice los grafemas que corresponden.

En el acercamiento a la adquisición del código alfabético y en las sucesivas aproximaciones al sistema nocional, el maestro lo orientará a partir de usos estables, como con el uso de su nombre, el de otros, los días y los meses, títulos de libros, etc. Esto permitirá que los niños reconozcan un mismo grafema, repetido en distintos nombres y luego hallado en un texto, generando desequilibrios cognitivos que permitirían generar nuevas hipótesis.

En una actividad permanente de intercambio de información, no sólo entre el maestro y los alumnos, sino también entre pares.

Los primeros textos escritos por los niños seguramente serán ininteligibles. Es importante asumir una actitud ante estos errores, que no será como ya se dijo, la de sancionar, sino la de ofrecer las ayudas necesarias, mostrarle la escritura convencional para que el niño reescriba sus textos cuando le parezca adecuado. Cada texto debe dar lugar a la contrastación y a la reflexión del grupo, donde cada uno aporte sus saberes.

**4.4.3 Algunas propuestas para desarrollar el proceso escritural.** La práctica de la escritura en la escuela se propone reflejar diversos usos sociales, es decir, reproducir en el aula las condiciones de escritura que se producen fuera de ella. No se tratará de escribir para el maestro, sino para destinatarios diversos, lo que permitirá generar en los niños una preocupación porque se entienda lo escrito y por la presentación del texto.

Para efectos de esta investigación se revisaron algunas sugerencias que sirven como base para la propuesta de escritura para el primer ciclo; algunas de ellas son:

**Partir de una situación significativa ¿Qué es una situación significativa de escritura?** La metodología de las situaciones significativas de escritura se opone a la idea de que escribir es una habilidad aislada que se utiliza para crear cuentos eventuales o que exclusivamente se hace para producir textos cuyo destinatario principal es el profesor. Se escribe porque la realidad lo exige: desde dejar un mensaje en la nevera: No se te olvide dejarle la leche al gato, escribir un correo electrónico reclamando a una institución oficial el arreglo de una calle, hasta redactar una carta de amor luego de una pelea.

Planear una situación significativa de escritura exige ubicar un acontecimiento generador para hacer, en torno a él, un montaje en el que se vive o simula algún aspecto significativo del mundo cotidiano. De esta manera, se genera un contexto para producir textos escritos con funciones y propósitos claros los cuales, después de contrastados con los pares, se ponen en circulación en el mundo.

Las situaciones significativas tienen origen en eventos de la vida cotidiana que se convierten en acontecimientos al estar fuera de lo ordinario y movilizar el interés común de los niños y las niñas.

Tienen la gran ventaja de que, además de promover el contacto con variados tipos de textos de la cultura (cartas, pancartas, murales, tarjetas, etc.), permiten escribir con diversos códigos, incluidos los que no son alfabéticos para los más pequeños de preescolar que habitualmente piensan –debido al peso de la influencia cultural– que no saben escribir. Escribir también es escribir con rayones, garabatos, preletras y todos los signos prealfabéticos.

Las investigaciones sobre las operaciones utilizadas por quienes dominan el escribir señalan que la tarea de redactar un texto coherente y adecuado a sus fines no se realiza directamente sino en varias y recurrentes etapas en las que el que escribe debe coordinar un conjunto de procedimientos específicos. La composición es un proceso interactivo que conduce a la integración de la información a través de distintas operaciones de pensamiento; estos procesos o fases son (Carlino y Santana, 1996; Salvador, 1997):

a. Proceso de planificación del mensaje: Son las decisiones que se toman antes de empezar a escribir, implicando varios subprocesos como la génesis de ideas y los objetivos, o la selección de contenidos y organización adecuada. El escritor, antes de redactar, reflexiona sobre lo que desea expresar, sobre el formato gráfico

y tipo de lenguaje a emplear, busca información, genera ideas, las organiza, etcétera.

b. Proceso de redacción: Es la puesta en el texto. Para realizarla, el que escribe debe tomar un conjunto de decisiones, tanto de tipo perceptivo-motor (movimientos musculares para la ejecución gráfica de las letras y la linealidad en el trazo), como de tipo cognitivo-lingüístico (acerca de cómo expresar el contenido deseado según su objetivo, la morfosintaxis normativa, debe cuidar la cohesión, la ortografía, ajustarse al estilo discursivo, etcétera.).

c. Proceso de revisión: El tercer procedimiento es volver sobre lo ya escrito, releyéndolo, total o parcialmente, y evaluándolo. Se trata de sucesivas revisiones intercaladas a lo largo de toda la tarea de escritura, a partir de las cuales, sobre el borrador del texto, se reflexiona y se consideran determinados aspectos como la lógica, la claridad, la sintaxis, la ortografía... para corregir y mejorar lo producido. La revisión incluye dos subprocesos: La *evaluación* de lo planificado y su ajuste (revisión formal, de contenido y funcional), y *la* modificación del texto escrito. Decidir qué se quiere escribir, cómo se va a escribir, cómo se va a corregir, etc., forma parte del proceso de escribir, por eso es importante hacer propuestas amplias sin detallar todo lo que el alumno debe escribir, ayudándole a que planifique, redacte y revise autónomamente. El maestro, entonces, actúa como lector, colaborador y asesor, no como árbitro, juez o jefe, le explica lo que entendió y lo que no, las impresiones, le anima a expresar lo que realmente le interesa, etc. Cuando pretendemos desarrollar la autonomía no hay nada más absurdo que obligar a todos a escribir al mismo ritmo, el mismo texto, con la misma corrección... Debemos potenciar su responsabilidad de acuerdo con su personalidad y sus posibilidades, proporcionando una variada gama de técnicas, recursos y motivos para escribir (Cassany, 2001). Es importante no tirar o destruir productos intermedios, al contrario, prestar atención a listas, esquemas, borradores, etc., fomenta la concepción de que la escritura es mucho más que el producto final, que abarca todo el proceso de elaboración y textualización del

significado. Además, siguiendo a Maruny (1995), con los niños es importante aportar oportunidades e información necesaria para automatizar estos procesos, para esto es necesario considerar paso a paso dicho proceso:

- Decidir el tema y la situación de escritura en un contexto comunicativo.
- Establecer claramente la finalidad social de la escritura.
- Determinar el destinatario del texto.
- Cómo escribir: características del texto (trama, estructura, organización...).
- Elaboración del pretexto: Decidir el contenido de lo que se va a escribir.
- El acto de escribir (cuidando coherencia, cohesión y adecuación).
- Repasar: Releer, evaluar y corregir lo escrito.
- Pasar a limpio: Edición y reproducción de textos (fomentando que realmente se utilice en contextos comunicativos, lo lean otros compañeros, la familia...).

Por supuesto, para todo ello es vital que se escriban más textos en clase (el porcentaje de profesores que desarrollan tres o más producciones propias por unidad didáctica es muy bajo y, además, en el 2º y 3º ciclo muchas de las escrituras de textos se realizan en casa, sin la posible ayuda del profesor o los compañeros); así como que el profesor sirva de modelo escribiendo con los alumnos, ofreciendo multitud de materiales alfabetizadores y de consulta.

**¿Qué características debe tener una situación significativa de escritura?.**

Para Sánchez (2002), las características son:

- a. Debe surgir de una necesidad real de comunicación.
- b. Debe obedecer a una situación pragmática.



- c. Debe exigir la formulación de un marco discursivo con intenciones reales (convencer, prohibir, informar, aclarar, etcétera).
- d. Debe tener destinatarios específicos.
- e. Debe quedar registrada en algún tipo de documento cuya silueta o superestructura textual (invitación de cumpleaños, afiche, carta con un derecho de petición) haya sido enseñada detalladamente en clase. Incluso el docente debe haber proporcionado modelos para contrastar el propio.
- f. Debe permitir que el texto circule en el mundo.
- g. Debe obtener –posiblemente– respuesta.

**¿Cómo organizar una situación significativa de escritura?** Es evidente que hay situaciones de la vida cotidiana que pueden estimular rápidamente la organización de una situación significativa de escritura: El descubrimiento súbito de que alguno de los estudiantes está cumpliendo años puede dar origen para que rápidamente se elabore un tarjeta o un *haikú* (poema de origen japonés); una situación accidentada de indisciplina en clase puede dar origen a un reglamento; los libros de la biblioteca de aula requerirán un instructivo de uso y préstamo; hacer la presentación para un baile o una presentación de títeres o de teatro, etcétera.

**¿Qué eventos pueden servir para organizar situaciones significativas de escritura?** A continuación se enumeran una serie de eventos y hechos en la escuela –e incluso por fuera de ella– que pueden servir de excusa o arranque para organizar una situación significativa de escritura .

- a. Enviar un correo electrónico a un columnista de prensa o a un periodista opinando sobre lo que dice.
- b. Recomendar a alguien un libro.

- c. Escribir una nota que acompañe un regalo.
- d. Escribir una carta o un correo electrónico al autor de un libro infantil que se acaba de leer.
- e. Participar en el concurso de completar un cuento de un autor famoso de libros infantiles y juveniles que tienen la editorial Fondo de Cultura Económica de México (Chicos y escritores, 2006).
- f. Quejarse ante la gerencia de un supermercado porque un producto salió dañado.
- g. Enviar un *e-mail* a una cadena de televisión o radio cuando pasan un buen o mal programa.
- h. Establecer un decálogo de instrucciones sobre cómo comportarse en clase.
- i. Solicitar a una EPS la aprobación urgente de un examen médico.
- j. Escribir un mensaje de excusa a un compañero al que se ha afectado con alguna ofensa.
- k. Elaborar una cartelera invitando a algún evento especial.
- l. Producir un texto para leer en una misa o en un matrimonio.
- m. Preparar un texto antes de grabar un CD de regalo que incluya una antología de música.

La propuesta de formato para una situación significativa puede ser vista en el (Anexo A).

**Situaciones en las que los niños dictan al maestro.** Estas situaciones hacen posible poner en primer lugar actos fundamentales del proceso de escritura. El docente se presenta como modelo de escritor y realiza las acciones

correspondientes, planifica lo que va a escribir, lee y relea lo escrito, pregunta sobre el inicio adecuado según el tipo de texto.

Un ejemplo que ilustra lo anterior se da cuando los pequeños muestran una nueva versión de un cuento tradicional. Esta actividad proporciona un fácil entendimiento a la forma del texto, ya que se conoce el argumento y no deben inventarlo ellos. Es importante que antes de plantearse esta actividad los alumnos hayan leído o escuchado leer diversos cuentos tradicionales.

Durante el desarrollo, el maestro motiva una discusión sobre el cuento seleccionado y los demás pasos hasta la textualización en el tablero, haciendo que cada expresión se justifique y que participen todos los miembros del grupo.

Otro aspecto interesante es que puede lograr ser parte de un proyecto sobre los cuentos tradicionales, y que esta actividad sea parte de su desarrollo.

**Situaciones en las que los niños escriben por sí mismos.** Se dice que: Desde el principio de la escolaridad los alumnos deben realizar diversos textos con motivo de generar una apropiación tanto del conocimiento y manejo del sistema notacional como del conocimiento y uso del lenguaje que se escribe (Lerner, 1996).

Estos textos deben tener siempre un destinatario concreto y un propósito definido. El docente permitirá que el niño actúe con absoluta libertad ante el tiempo que necesite escribir.

Estas situaciones de escritura requieren:

- Pensar cómo será el texto, cómo empezarlo.
- Buscar toda la información necesaria.

- Consultar con otros: Maestros y compañeros.
- Elaborar un borrador.
- Releer y corregir las veces que sea necesario.
- Pasar en limpio la versión final.

Las situaciones en que se pueden producir textos, por sí mismos, ya sea individual o colectivamente pueden ser:

- a. Producción de una invitación a un acto, un paseo, una fiesta, una muestra de trabajos realizados.
- b. Producción de afiches para una campaña sobre normas de convivencia, salud y cuidados del medioambiente.
- c. Cartas de solicitud, reclamo o información dirigidas a destinatarios reales como el director de la escuela, los padres de familia, y otras autoridades y compañeros.
- d. Relato de hechos significativos ocurridos en la escuela o fuera de ella. Se pueden registrar en un libro de aula.

La enseñanza de la lengua escrita como objeto de conocimiento debe relacionarse con el contexto sociocultural en el cual se produce. De acuerdo con lo planteado por Rockwell (2000, p. 47), "el aprender a escribir legiblemente no sólo depende de la mediación del docente en la actividad ejecutada, sino también del hecho de que los conocimientos nunca son extraídos solamente del texto escolar sino también del ambiente que enmarca la institución escolar".

Esto indica que el aprendizaje de la escritura no está sujeto solo a la intervención o guía del docente en la actividad que el niño desarrolla sino también a la importancia y significado que estas actividades tengan para él, ya que si no guardan relación con el contexto inmediato y significativo del educando, pasan a ser simples tareas que se realizan mecánicamente sin adquirir trascendencia; de

allí que el docente debe rodear al niño de ejercitaciones escritas relacionadas con su entorno escolar y comunitario.

Este trabajo también tiene como referente en su marco teórico los portadores de texto y la producción de textos sociales.

#### **4.5 PROPUESTA DE “MÓDULOS DE APRENDIZAJE” DE JOSETTE JOLIBERT.**

Josette Jolibert (1997) sustenta su propuesta de los módulos de aprendizaje en las siguientes bases teóricas:

La enunciación como producto de la interacción de dos individuos. La primera base teórica se refiere al hecho de que “la enunciación es el producto de la interacción de dos individuos socialmente organizados” . Esto quiere decir que en el acto comunicativo intervienen dos o más personas que están inmersas en una situación de vida real, que portan consigo un gran bagaje de experiencias a nivel personal (psicológico) y a nivel social (sociológico).

Los individuos al intervenir en el acto de la enunciación, no pueden dejar a un lado su edad, sexo, escolaridad, ni tampoco sus alegrías y temores, éxitos y fracasos, etcétera.

Por otra parte, la palabra siempre se dirige a un interlocutor concreto, real, que siempre reaccionará a los mensajes de acuerdo con su estado de ánimo, su cultura, su modo de pensar, etcétera. Por tanto, quien ejecuta el papel de emisor tiene que “estudiar” muy bien a su interlocutor, antes de producir la enunciación para poder obtener el resultado esperado.

Entendida así la enunciación se está superando el concepto de competencia lingüística: “capacidad de generar hasta el infinito discursos gramaticalmente aceptables” Y se compagina con la competencia comunicativa como capacidad de “producir frases oportunas y con propósito”.

Lo anterior conlleva a que en la práctica de la escritura es necesario tener un destinatario ubicado en su situación real y no un destinatario abstracto a quien no se sepa cómo tratar. Así el destinatario real se convierte en un verdadero coautor del texto.

**El proceso de textualización o construcción del texto.** La producción del texto escrito obedece a un proceso en el cual se pueden identificar tres etapas, según el Coloquio de la Asociación Internacional para el desarrollo de la investigación en didáctica del francés lengua materna, citado por Jolibert (1997).

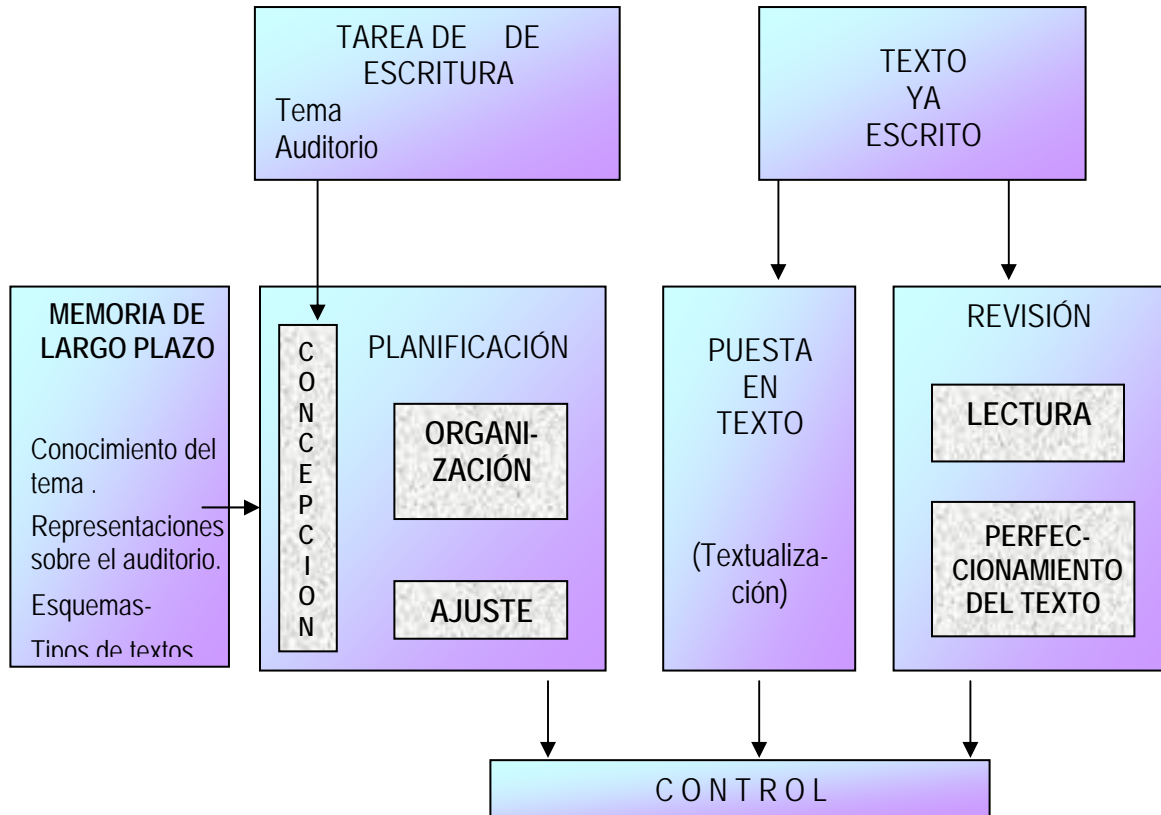
La primera etapa tiene que ver con la planificación textual, que consiste en entrar a considerar al destinatario, al objetivo de la comunicación y a la organización del texto antes de comenzar a escribir.

La segunda etapa denominada textualización consiste en poner por escrito el texto teniendo en cuenta la segmentación, los tiempos verbales, los nexos, la puntuación, etcétera.

La última etapa tiene que ver con tomar distancia del texto escrito para realizar una relectura del mismo con el fin de ejercer actividades de revisión.

Para observar una representación esquemática del proceso de textualización, nos remitimos a la gráfica elaborada por Bernard Schneuwly (Ver Figura 1)

Figura 1. Representación esquemática de textualización



**a. Tipos de texto.** La clasificación en una tipología de textos está muy lejos de ser homogénea en los distintos autores que tocan este tema. Josette Jolibert ha “decidido llamar tipos de textos a los principales tipos de escritos sociales que existen en nuestra sociedad y que son accesibles a nuestros alumnos de educación básica”

**b. La estructura y la superestructura del texto.** Entendida la estructura en general, según el Diccionario Enciclopédico Lexis 22, como la “distribución y el orden de las partes de un órgano, cuerpo u otros elementos”. Se puede afirmar que un texto narrativo también tiene su respectiva estructura, que vista por Paul Larivaille se manifiesta en los siguientes elementos (Ver Cuadro 2.):

Cuadro 1. Estructura de un texto narrativo.

<u>ANTES</u> Estado Inicial De Equilibrio	<u>DURANTE</u>			<u>DESPUÉS</u> Estado Final de equilibrio
	<u>TRANSFORMACIONES PROCESO DINÁMICO</u>			
	Provocación desencantamiento	Acción	Sanción Secuencia	
1	2	3	4	5

Además, también se habla de la superestructura del texto. Tal es el caso de Teun Van Dijk (2001) quien denomina “superestructura a las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto” y añade: “una superestructura es un tipo de forma de texto”.

Con base en estas concepciones Josette Jolibert llama superestructura a los dos aspectos de un texto: su silueta y su dinámica interna. Entiende por silueta “la distribución espacial y la función de los bloques de texto que la conforman”, y por dinámica interna “la iniciación del texto, su cierre y – a lo largo de toda su extensión, su lógica de organización” Esa superestructura ayuda a los niños-as para que representen un texto y lo produzcan.

**c. La gramática textual.** Este concepto tiene que ver con la relación existente entre las estructuras del lenguaje y las estructuras del texto. De ahí que en la producción textual se ha de tener en cuenta los “hilos” de la coherencia mantenidos de principio a fin del texto. Esos hilos pueden ser la persona gramatical (uso de sólo la tercera persona o combinación con las otras dos), los



relacionantes de lugar y de tiempo (aquí, ahora, etc.), los tiempos verbales, los nexos de causa, efecto, consecuencia, ruptura (Adverbios, conjunciones, preposiciones).

Al respecto también Jolibert (1997) sugiere tener en cuenta las funciones del lenguaje, funciones que aparecen en el texto según se haga énfasis sobre uno de los seis elementos de la comunicación propuestos por Jakobson (1993):

~ Énfasis en el enunciador:	Función emotiva o expresiva
~ Énfasis en el destinatario:	Función apelativa o conminativa
~ Énfasis en el referente:	Función referencial o informativa
~ Énfasis en el mensaje:	Función poética
~ Énfasis en el código (lengua):	Función metalingüística
~ Énfasis en el canal:	Función fática (poco común en los textos)

**4.5.1 La producción textual.** El principal objetivo de la comunicación humana es intercambiar significados mediante el uso del lenguaje el cual se concretiza gracias a los textos, tanto orales como escritos. El texto es “la unidad comunicativa básica, constituida por una secuencia coherente de signos lingüísticos, mediante la cual interactúan los miembros de un grupo social para intercambiar significados, con determinada intención comunicativa y en una situación o contexto específico”.

- a. La producción textual supone para el niño y para el adulto toda una estrategia de producción que se apoya en las siguientes competencias:
- b. Poseer una capacidad de representación que construya en la mente el texto que se desea lograr.

- c. Saber elegir, dentro del abanico de posibilidades de clases de textos, aquella que mejor se acomode a la situación en la cual se desarrolla la comunicación.
- d. Identificar con claridad al interlocutor y al contexto situacional.
- e. Tener suficientes capacidades lingüísticas para saber administrar el léxico, la morfosintaxis, la semántica, etcétera requeridas en el texto.

Dentro de la propuesta investigativa de articulación para el primer ciclo, se hace importante la producción textual que el niño realiza desde las funciones del lenguaje.

## **5. METODOLOGÍA**

### **5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN**

Esta investigación se ubica dentro del marco referencial de la investigación acción participación, es una investigación de corte cualitativo, que utiliza los imaginarios de los docentes para resignificar la propuesta de articulación desde la escritura.

Para la elaboración de la propuesta se toman en cuenta los imaginarios de los maestros que trabajan en el primer ciclo, con el fin de establecer los imaginarios que se tienen en el proceso de articulación del primer ciclo de formación. Se utilizará la técnica de grupos focales con entrevista de pregunta abierta, y observación participativa.

Para esta investigación se toma como fundamentación teórica la base epistemológica desde Niels Bohr (Gobierno de Chile, 2005) considera el principio de complementariedad como un aspecto central de la descripción de la naturaleza, el principio de complementariedad subraya la incapacidad humana de agotar la realidad con una sola perspectiva, punto de vista, enfoque, óptica o abordaje, es decir, con un solo intento de captarla. La descripción más rica de cualquier entidad, sea física o humana, se lograría al integrar en un todo coherente y lógico los aportes de diferentes personas.

Las dos técnicas principales usadas para recoger información en la metodología cualitativa son la observación participativa y las entrevistas en profundidad. Los grupos focales poseen elementos de ambas técnicas, y, aunque mantienen su unicidad y distinción como método de investigación, son como una forma de relacionar a las personas para que compartan entre sí de sus experiencias. Los

participantes en los mismos encuentran la experiencia más gratificante y estimulante que las entrevistas individuales.

**5.1.1. Población.** La población tenida en cuenta para el desarrollo de los Grupos Focales, de la investigación Articulación del Primer Ciclo de Formación eje Escritor, hace referencia al universo de la planta docente de algunas Instituciones Educativas Distritales de la Zona 12°, Localidad Barrios Unidos, jornadas mañana y tarde, Estas Instituciones son:

Caso 1. 25 Docentes

Caso 2. 47 Docentes

Caso 3. 27 Docentes

Caso 4. 32 Docentes

**5.1.2 Muestra.** La muestra seleccionada para el desarrollo de los Grupos Focales, hace referencia a la planta de docentes, que ejerce su labor en los grados correspondientes al Primer Ciclo de Formación (preescolar, primero y segundo de primaria), que en las Instituciones Educativas participantes, estuvieron representados así:

Caso. 1 16 Docentes.

Caso 2. 20 Docentes

Caso 3. 12 Docentes

Caso 4. 9 Docentes

**5.1.3 Instrumentos.** Los instrumentos utilizados para esta investigación son:

Entrevista para maestros del primer ciclo de formación

También se realizaron grabaciones y filmaciones de cada una de las sesiones. Transcripciones de grupos focales.

## **5.2 PROCEDIMIENTOS**

Para el desarrollo de la primera fase de la investigación, proceso de articulación del primer ciclo de formación eje escritor; se implementa una metodología propia de la investigación cualitativa, en la cual se pueden evidenciar tres momentos relevantes y/o característicos; donde previamente se acuerda junto con el CADEL de la zona 12, localidad Barrios Unidos; el desarrollo de varios grupos focales con maestros del primer ciclo de formación, quienes expresarían sus imaginarios a través de un instrumento previamente diseñado; el cual direccionaría los diálogos para el abordaje de esta investigación. Las instituciones que participaron en dichos grupos focales fueron: Alemania Solidaria sede B, Jorge Eliécer Gaitan, Faustino Sarmiento y Berbeo de las jornadas mañana y tarde.

Se reconoce el diseño y desarrollo del grupo focal; el cual es definido por Korman (Negret, 2005), como: “reunión de un grupo de individuos seleccionados para discutir, y elaborar a partir de la experiencia personal una temática que es objetivo de la investigación”, escogido por su carácter participativo, mediante el cual se dinamiza un proceso de interacción, discusión y construcción de acuerdos colectivos.

Como toda entrevista grupal, se requiere de un instrumento que promueva de manera abierta y estructurada el intercambio de experiencias; para lo cual se hace una minuciosa revisión teórica, con el fin de orientar asertivamente la discusión en torno a los objetivos propuestos para la investigación. Ya elaborado el instrumento, éste se ve sometido en un proceso de revisión y reestructuración, donde se tienen en cuenta las observaciones y críticas formuladas por parte de otros conocedores del tema y de amplia trayectoria en investigación.

Ya en el desarrollo del grupo focal, se dinamiza el diálogo entre docentes, donde el moderador se caracteriza por ser la persona que promueve la participación de manera abierta, activa y amena; siendo a la vez muy perceptivo frente a los diferentes imaginarios expuestos por el auditorio. Es importante resaltar que el grupo focal se presenta como un conversatorio libre, espontáneo, y socializador entre colegas. Los recursos escogidos para la recolección de información, son la filmación y la relatoría, la primera caracterizada por ser la estrategia que permite capturar detalladamente cada uno de los grupos focales, y la segunda, con fin de registrar de manera cualitativa los aspectos subjetivos que subyacen en los diálogos de los docentes a partir de la observación.

Los tres momentos de esta investigación son: primero, definición y concreción de grupos focales; se convocaron los diversos grupos con maestros del primer ciclo; se trabajó alrededor del tema de la articulación, como se concibe, especialmente desde el proceso de la escritura, allí los maestros hicieron sus planteamientos acerca de los imaginarios que tienen en este proceso; para ello se trabaja con cada grupo durante un tiempo de 30 minutos. En total fueron tomados 4 grupos focales con maestros de diversas instituciones.

El segundo momento a tener en cuenta hace referencia a la transcripción y categorización de los datos obtenidos en los grupos focales anteriormente descritos donde, apoyados en el material audiovisual y registros observacionales, se transcriben los discursos expuestos por cada uno de los docentes participantes. Seguido a esto, se determinan las categorías que inicialmente surgen a partir del instrumento, para que posteriormente sean complementadas con los aportes identificados en cada uno de los discursos, es así como surgen cuatro grandes categorías con sus diferentes componentes que la caracterizan, las cuales son:

## 1. Proceso de articulación del primer ciclo de formación

### 1.1 Concepción de articulación

- 1.2 Dificultades en el proceso
- 1.3 Qué se articula
- 1.4 Estrategias para articular.
  
- 2. Imaginarios frente al proceso de articulación del primer ciclo de formación
  - 2.1 Escuela ideal niños y niñas que asisten a ella
  - 2.2 Proceso ideal en la articulación
  - 2.3 El deber ser del maestro
  
- 3. Articulación Eje Lector-escritor
  - 3.1 Expectativas: logros alcanzados por el niño al iniciar el año escolar
  - 3.2 Proyección: logros en el niño al terminar el año escolar
  
- 4. Comunidad Educativa en el proceso de articulación
  - 4.1 Vinculación de la familia
  - 4.2 Participación y organización de la institución
  - 4.3 Otros estamentos

En un tercer momento se determinan las categorías, se inicia el proceso de selección línea a línea, donde se fijan aspectos relevantes y pertinentes a cada categoría, siendo agrupados por similitud y/o semejanzas. Es así que al estar agrupados facilita al investigador cuantificar las opiniones de cada uno de los sujetos, conteo que permite reconocer cual de ellas cobran mayor significancia para los maestros.

Luego se establecen los elementos importantes de cada una de las categorías. Estos aspectos se organizan en los componentes que surgen de la discusión y que aparecen a lo largo de ésta.

La interpretación y el análisis que se hace a los datos permiten tomar elementos importantes que sustentan la propuesta de esta investigación, en lo concerniente específicamente a cómo se articula el proceso de la escritura en los niveles del primer ciclo.

**5.2.1 Consentimiento informado.** Para la elaboración de este estudio se tiene en cuenta una población de maestros y estudiantes del primer ciclo de formación de 5 instituciones de la localidad 12 de Barrios Unidos, para la intervención con los grupos focales se contó con la autorización de la gerente del Cadel de la localidad, así como también con la autorización y aprobación de las directivas y de todas las personas que intervinieron, las cuales apoyan el proyecto desde su inicio, no se sometió a los participantes a condiciones que generaran daños físicos psicológicos y morales. Cada una de las personas que participa en este estudio aporta de manera voluntaria su esfuerzo y dedicación en cuanto a investigación, elaboración de materiales, disponibilidad de tiempo, aportes personales, teniendo en cuenta el quehacer ético y profesional que implica un estudio como este.



## CONCLUSIONES

A partir de los análisis realizados de los resultados obtenidos en los grupos focales, de maestros del primer ciclo de formación se puede determinar que se hace necesario articular los procesos que se desarrollan en los tres niveles que conforman este campo. Es evidente que la articulación debe realizarse en todas las dimensiones del niño, sin embargo para el interés de este trabajo la propuesta se desarrolla a partir de las competencias comunicativas como eje articulador de los demás procesos.

Frente a la manera como los maestros conciben el proceso de articulación se evidencia que existe todavía una marcada tendencia a representarlo solamente dentro de los marcos pedagógicos, desconociendo otras dimensiones en las que puede mirarse la articulación, como lo es la construcción de sujeto y subjetividades. Sin embargo sí se reconoce la importancia de este proceso, ya que denota menos pérdida de cursos y la mejora en procesos de calidad de las instituciones educativas. Por otra parte se visibiliza que en la actualidad el tema de la articulación se aborda a partir de diferentes perspectivas, cada maestro desde su punto de vista lo maneja, y no hay un lenguaje común para desarrollar una propuesta. Sin embargo, sí se determina una clara intencionalidad de trabajarla ante la necesidad de dar continuidad a los procesos de formación de la niñez, en busca de mejoras en la calidad educativa.

Se evidencia que los maestros dentro de los sueños e imaginarios que manejan creen que es posible una escuela más abierta, con más espacios y con menos tensiones, donde sus maestros puedan llevar a cabo los sueños e idearios de formar niños felices.

En la perspectiva de desarrollo humano, las representaciones sociales juegan un papel importante en el campo educativo y por esta mirada, esta investigación de corte cualitativo, trabaja con los imaginarios de los maestros como una posibilidad de construcción a partir de lo que se quiere y se piensa.

Para efectos de esta investigación la mirada que los maestros hacen frente al proceso lector y escritor en algunos casos se muestra contradictoria, pues pese a la visibilización de prácticas de aula y experiencias que muestran la importancia del proceso natural del niño también existen concepciones muy arraigadas que conciben al niño como receptor pasivo del proceso, a quien se debe primero adiestrar en competencias motrices antes de empezar a escribir y para ello el nivel inicial es el más apropiado para ello, perdiendo la perspectiva que desde que el niño llega a la institución ya lee y escribe a su manera, lo que pasa es que lo hace con sistemas propios de su nivel de desarrollo.

Los aportes que los maestros hacen con base en los imaginarios que tienen sobre el proceso de articulación, la escuela ideal y el proceso de construcción de la lengua escrita y que sirven como base y fundamento de la propuesta a construirse en la fase siguiente de esta investigación son los siguientes:

El reconocimiento que en la propuesta del plan de estudio deben existir ejes articuladores que, previo acuerdo con el grupo de docentes, secuencien el proceso de la lengua escrita.

Estos ejes articuladores pueden considerarse a partir de la propuesta para la escritura desde las situaciones significativas y los proyectos de aula como enfoque que permite articularla con otras dimensiones del niño.

Reconocer en la propuesta unos mínimos para cada una de los niveles con respecto a los procesos que los niños debe alcanzar en cada curso. Para ello ,

desarrollar una propuesta de evaluación que muestre en qué estado va el niño en el proceso, los logros alcanzados, pero que no descalifique al niño y lo haga perder el año.

Reconocer las concepciones previas de los niños y niñas, desde esta perspectiva del aprendizaje significativo. La propuesta debe tener unos diagnósticos pertinentes para determinar el estado en que los niños se encuentran al empezar y finalizar cada curso.

La importancia de contar con espacios y recursos que permitan el desarrollo y el apoyo de la propuesta.

Otros análisis permiten determinar que conjunto con la propuesta, se hace necesario involucrar a la familia en este proceso, pues no es solo tarea de la institución y para ello la institución desde sus directivas debe generar políticas para el desarrollo de la lectura y la escritura, al generar directrices que encaminen los esfuerzos a tal fin. Es muy importante que los maestros que trabajan en este ciclo de formación tengan un perfil pertinente a este trabajo. Por ello, la institución debe generar una propuesta para la ubicación de estos maestros, así como para la generación de espacios de socialización, y capacitación docente.

## BIBLIOGRAFÍA

ALCALDÍA DE BOGOTÁ. Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes Bogotá 2004 - 2008 [<http://www.bienestarbogota.gov.co/modulos/contenido/default.asp?idmodulo=173>] 2003.

ÁVILA PENAGOS, R. . Evaluación de Competencias Básicas Lenguaje, matemáticas y ciencias [[www.cerlalc.org/Escuela/experiencias/19.doc](http://www.cerlalc.org/Escuela/experiencias/19.doc)] 2.003

BACZKO, Bronislaw. (1999) Los imaginarios sociales, Memorias y esperanzas.colectivas, Buenos Aires, Nueva Visión, pág. 145.

BAQUERO, Ricardo. Vigotsky y el aprendizaje escolar, Buenos Aires, Aique, p. 119. 1997.

BARBERO, Jesús Martín: El mundo de la comunicación/educación sigue aún hegemonizado por concepciones instrumentales”

-----, (2003) Oficio del Cartógrafo: Travesías Latinoamericanas de la Comunicación en la Cultura. Fondo de Cultura Económica, 2003. Pág. 391.

BETANCUR, María. Articulación del preescolar a la primaria, juego y alegría en primer grado. [<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87239.html>] 2007

BONILLA, Gerardo (2006), La comunicación en el aula, la formación pedagógica y el debate filosófico y comunicativo contemporáneo. Tusquet. Barcelona, España.

CAMPS, A. et al. (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Grao, Barcelona.

CARLINO, P. - SANTANA, D. (1996): Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria. Madrid, Visor.

CARRETERO PASÍN, Ángel Enrique (1998), Imaginario y utopías. Athenea Digital - num

CASSANY, D. (1994). *La cocina de la escritura*, Anagrama, Barcelona

CASTAÑEDA, Alba Luz. Articulacion entre preescolar y primaria en la localidad de engativa. [www.redacademica.edu.co] 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. (1983) La institución imaginaria de la sociedad, Barcelona, España : Tusquets Editores

CHARTIER A. (2004) Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. FCE. México.

CHICOS Y ESCRITORES. Concursos de escritura. [http://www.chicos y escritores.org] 2006.

COCCO, Madeline (2003) La identidad en tiempos de globalización: comunidades imaginadas, representaciones colectivas y comunicación. FLACSO\_Costa Rica. Marzo, 2003.

COTO, B (2002). La escritura creativa en las aulas. Graó, Barcelona.

DAVIÑA, Lila (1999) Adquisición de la lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías, Rosario, Homo Sapiens, p. 13.

DESINANO, Norma. Didáctica de la Lengua para el 1er. Ciclo E.G.B., Rosario, 1997.

DÍAZ PEREA, María R., MANJÓN-CABEZA CRUZ, Antonio Lingüística y psicogenética de la escritura. Univ. de Castilla-La Mancha. [http://www.uclm.es/profesorado/amanjon/trabajos/trabajos%20propios/texto%20d

e%20ling%c3%9c%c3%8dstica%20y%20psicogen%c3%89tica%20de%20la%20e  
scritura.doc] 2004

FERNÁNDEZ, A.M. y LÓPEZ, M. (1999). Imaginarios estudiantiles y producción de subjetividad, en Instituciones Estalladas, Buenos Aires, Eudeba, Cap. 8

FERREIRO, Emilia, Teberosky, Ana, Psicogénesis de la Lengua Escrita.

-----, (2002). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. FCE, México.

FERREIRO, Emilia, y TEBEROSKY, Ana, (2003) Lenguaje integral. Ed. Siglo XXI. Año. De los medios y por Ideas Ilustradas de Educación” No. 2

-----, y -----, (2004) “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” Ed. Siglo XXI. Año. De los medios y por ideas ilustradas de Educación”. 1979.

FUJIMOTO GÓMEZ, Gaby. La atención integral de la primera infancia en america latina: ejes centrales y los desafios para el siglo XXI.[[www.redprimerainfancia.org/Peralta E.M.Victoria](http://www.redprimerainfancia.org/Peralta%20E.M.Victoria)]1998.

GARCÍA, (1991); Nagy, (1997); National Reading Panel. (2.000); Verhoeven, (1.990).

GOBIERNO DE CHILE – MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Objetivos fundamentales y objetivos mínimos obligatorios de la educación media. Colección Educación nuestra riqueza. [[www.mineduc.cl/biblio/documento/200511101839230.MarcoCurriculardeEducMedia.pdf](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200511101839230.MarcoCurriculardeEducMedia.pdf)] 2005.

----- . Criterios técnicos sobre articulación curricular entre los niveles de educación parvularia y enseñanza básica. [[http://www.mineduc.cl/biblio/documento/REX\\_PARVULARIA.pdf](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/REX_PARVULARIA.pdf)]. 2004.

GOBIERNO DE MÉXICO. Programa renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar. [[www.reformapreescolar.sep.gov.mx/secretaria de educación publica/](http://www.reformapreescolar.sep.gov.mx/secretaria_de_educacion_publica/)]2004.

GOODMAN, “La alfabetización emergente

GRUPO CONSULTIVO PRIMERA INFANCIA. Atención Integral de la primera Infancia: [<http://www.redprimerainfancia.org/temaprioritario8.shtml?conds%5B0%-5D%5Bcategory.....1%5D=005>]. 2005

<http://www.eleducador.com/servlet/co.com> Marzo 13 de 2007

<http://www.rededucacion.gov.co> Marzo15.2007

<http://www.universia.net.co/crgararchivos/docveiw227.html>

JURADO VALENCIA, Fabio; BUSTAMANTE Z, Guillermo. Los procesos de la escritura. Santafé de Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. 1997.

LERNER, D. et al. . Documentos de actualización curricular N° 2. (en el Área de Lengua) [[www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/publica\\_estadistica/documento\\_directivos\\_final.pdf](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/publica_estadistica/documento_directivos_final.pdf)] 1996.

----- (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. FCE, México.

LIPKEWICH A. et al. (2004). *ABC of the Writing Process*. En <http://www.angelfire.com/wi/writingprocess/>.

LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Tomo 1, Paidós, Barcelona.

MANRIQUE, Marcela. Hacia la articulación preescolar primaria. [[www.eleducador.com](http://www.eleducador.com)] 2007.

MARUNY Curto, LI. , Ministrál Morillo, M. y Miralles Teixidó, M. (1995) Escribir y Leer. Madrid: Edelvives-MEC.

MEEK, M. (2004). En torno a la cultura escrita. Fondo de Cultura Económica, México D. F

MEN – MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Marco general para un modelo de Articulación Preescolar- Primaria. Julio de 2002, pp. 11- 18.

----- Al tablero . [<http://www.mineducacion.gov.co>] 2005

MOLINARI, María Claudia. Leer y escribir en el jardín de infantes, en Ana María Kaufman (comp.), Letras y Números. Alternativas didácticas para Jardín de infantes y primer ciclo de la EGB, Buenos Aires, 2000, Ed. Santillana.

MOSCATO, Ricardo. La articulación, un problema de la escuela. 1º Jornada de instituciones educativas de prosed. [[www.uca.edu.ar/esp/sec-fpsicologia/esp/docs-prosed/ijornada/documentos/moscato.pdf](http://www.uca.edu.ar/esp/sec-fpsicologia/esp/docs-prosed/ijornada/documentos/moscato.pdf)] 2006

MUNICIPALIDAD DE BUENOS AIRES. Documento de Actualización Curricular. No. 2, Área de Lengua, Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires, 1995.

NEGRET, Juan Carlos. (2005). Fundamentos del Programa Letras, en [www.herramientasygestion.com](http://www.herramientasygestion.com). Indicadores de adquisición de la lectura, la escritura, la oralidad, el lenguaje visual, el conocimiento del a lengua y la literatura en Preescolar. PFPD: Leer, escribir, escuchar y hablar para el éxito académico y la vida adulta

PEÑUELA, L. Alejandro, ÁLVAREZ, Luis Guillermo. (2002) Imaginarios colectivos: implicaciones sociales. Una aproximación psicológica a las agendas de información (con Luis Guillermo Álvarez), En: Revista Razón y Palabra, núm.26, abril- mayo 2002.



PERALTA, Maria Victoria; FUJIMOTO GÓMEZ, Gaby. La Atención Integral de la primera Infancia en América latina: Ejes centrales y los desafíos para el Siglo XXI. [<http://www.redprimerainfancia.org/temaprioritario.shtml?x=1573884>]. 2001

PIAGET, Jean. Seis estudios de Psicología. Barcelona, editorial Seix Barral, 1.967

PINTOS, Juan-Luis. Los Imaginarios Sociales (La nueva construcción de la realidad social). Santiago de Compostela. Documento electrónico. <http://web.usc.es/~jlpintos/articulos/imaginarios.htm>. 1994

PNUD – PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. Informe sobre el desarrollo humano, PNUD, París, 2003

ROCKWELL, Elsie. Resultado Suplementario –Ponencia presentada en el seminario CLACSO sobre educación. Sao Paulo Brasil. [[w3.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12\\_05ens.pdf](w3.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12_05ens.pdf)] 1997.

RODRIGUEZ Rafael, “currículo siglo XXI. Revista Educación y Cultura. 2.005 Pag. 36

RODRÍGUEZ, A. (1991), “Escribir para niños”, en Hojas de lectura, No.13/91, Fundalectura, Bogotá.

SALVADOR, S. (1997): Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica. Archidona (Málaga), Aljibe.

SÁNCHEZ C. et al. Entrevista a Carlos Lomas, En: Actualidad Educativa, No. 19. También se encuentra en la página web: [www.cerlalc.org/Escuela/4.htm#2o](http://www.cerlalc.org/Escuela/4.htm#2o) en la mayoría de las escuelas sino que aparecen mencionados sistemáticamente en casi todos los manuales escolares cuando VV.AA. Imitar, plagiar, crear. Textos, No. 30/2002, Barcelona, Graó. 2001.

SÁNCHEZ LOZANO. Carlos. Ponencia.” Transformación de las prácticas de escritura en la escuela: Un factor esencial para dinamizar una política de alfabetización en Bogotá. octubre de 2.006.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. Boletín mensual. Vía Educativa. Agosto 2006, No. 75.

VAN DIJK, Teun. (2001) El Discurso como estructura y proceso. Thaurus, Madrid, España.

VASCO U. Carlos Eduardo. Siete retos para la educación colombiana para el periodo de 2006 a 2019/2006. [www.eduteka.org] 2005

VÁSQUEZ, F. Oficio del maestro. Bogotá, Universidad Javeriana, 2000, p. 118.