

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA, sede Bogotá

Facultad de Educación

**Especialización en didácticas para lecturas y escrituras con énfasis en
literatura**

Grupo 5

Trabajo de investigación

**CONTRASTES CURRICULARES EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
ESCRITORA ENTRE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BOGOTÁ:
COLEGIO GRAN BRETAÑA Y THE VICTORIA SCHOOL, EN GRADO CUARTO
DE PRIMARIA**

INTEGRANTES

**Luz Amparo Rodríguez
Beatriz Martha Vergara B**

Tutor
Mag. Rodolfo A. López D.

Noviembre 20 de 2006

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	5
2. ABSTRACT	6
3. RAE	8
4. PROBLEMA	10
5. JUSTIFICACIÓN	10
6. POBLACIÓN	16
6.1. Las instituciones estudiadas	16
6.2. Colegio Gran Bretaña	19
6.2.1. Misión	19
6.2.2. Visión	19
6.2.3. Programa de Year 6th	20
6.3. Colegio Victoria School	20
6.3.1. Misión	20
6.3.2. Visión	20
6.3.3. Enfoque pedagógico	20
7. OBJETIVO GENERAL	23
8. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	23
9. ENFOQUE	24
10. MARCO TEÓRICO	29
10.1. Antecedentes	29
10.2. Análisis de antecedentes	66
10.3. Conceptos fundamentales de la investigación	68
10.3.1. La pedagogía tradicional	69
10.3.2. El sentido de la escritura y el proceso escritor	72
10.3.3. El currículo	89
11. METODOLOGÍA	95
11.1. Instrumentos	96
11.1.1. Entrevista en profundidad	96

11.1.2. Observación sistemática	97
11.1.3. Rejilla de observación sistemática	98
11.1.4. Análisis de datos	103
12. RESULTADOS	119
13. PROSPECTIVAS	122
13.1. Primera prospectiva	122
13.2. Segunda prospectiva	124
BIBLIOGRAFÍA	145
ANEXOS	

TÍTULO

**CONTRASTES CURRICULARES EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
ESCRITORA ENTRE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: COLEGIO GRAN
BRETAÑA Y THE VICTORIA SCHOOL DE BOGOTÁ, EN GRADO CUARTO DE
PRIMARIA**

TEMA

Contrastes curriculares en el desarrollo de la competencia escritora entre dos instituciones educativas: Colegio Gran Bretaña y Victoria School en grado cuarto de primaria.

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación corresponde a la Especialización en Didácticas para lecturas y escrituras con énfasis en literatura, de la Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá. Dentro de este marco, la línea de investigación a la que responde es a la de **Investigación, Pedagogía y Desarrollo Humano** que se define así: “la acción frente a la relación de la pedagogía y los procesos de desarrollo del sujeto, y comprende una serie de temáticas relacionadas con: formación integral para la convivencia social y ecológica, la cotidianidad como ambiente significativo para el aprendizaje personal y social, la opción teórico-práctica frente a tendencias pedagógicas”¹. Desde esta línea, la temática será la de **pedagogía para el desarrollo humano**. La investigación tiene como propósitos conocer cómo están concebidos los planes de estudio en donde se forman los niños y niñas que están aprendiendo a escribir; de qué manera está curricularizada la didáctica de la escritura en el aula; verificar las propuestas para su enseñanza desde las apuestas curriculares de las instituciones Colegio Gran Bretaña y Victoria School y cómo éstas se vinculan con la cotidianidad del aula.

En consecuencia, se tomarán los planes de estudio de Lengua Castellana de las instituciones en mención y la observación de las investigadoras girará alrededor de tres ejes: Políticas educativas de la institución respecto al desarrollo de las competencias de escritura; el Plan de estudios y su relación con las prácticas de aula en lo que se refiere al desarrollo de la producción textual en los niños y niñas de grado 4^o. y, Contrastación de la producción textual entre los niños y niñas del Colegio Gran Bretaña y los niños y niñas del Victoria School, esto para determinar áreas de fortaleza y aspectos de mejoramiento que se darán como recomendaciones académicas y didácticas al Colegio Gran Bretaña.

¹ Universidad de San Buenaventura. *Proyecto Educativo Bonaventuriano*. Bogotá, USB, 1998; p. 66.

2. ABSTRACT

El presente trabajo de investigación tiene como tema: Contrastes curriculares en el desarrollo de la competencia escritora entre dos instituciones educativas: Colegio Gran Bretaña y Victoria School en grado cuarto de primaria, y responde al siguiente problema: ¿Cómo fortalecer los niveles de producción textual en lengua castellana en los niños de un colegio internacional y los de un colegio bilingüe?. Para esto, las investigadoras desarrollaron la investigación cualitativa, las teorías sobre el proceso escritural propuesto por Daniel Cassany y mediante observaciones de clase, entrevistas y tomas escriturales desarrollaron un muestreo de 66 producciones del Colegio Gran Bretaña y 40 del Victoria School. Las conclusiones básicas fueron que los niños y niñas del Colegio Gran Bretaña tienen una estructura textual mucho más sólida, organizada y creativa que la de los niños y niñas del VS. A nivel curricular, y a medida que haya más opciones culturales (profesores de diferentes nacionalidades, viajes, variedad en actividades extracurriculares), hay mayor capacidad de expresión. Otro hallazgo se refiere a que en la medida en que halla continuidad en los maestros, los niños tienen mayor posibilidad de seguir un cierto proceso pedagógico sin mayores cambios y rupturas. Otra conclusión fue que los niños del colegio VS tienen términos y palabras más “fuertes“, producto de la situación nacional que los embarga. Finalmente, las investigadoras pueden afirmar que a mayor caudal de lectura, a mayor cobertura cultural, entre más experiencias, viajes y conocimiento de diversas culturas, idiomas y costumbres, la competencia escritora se hace más fuerte, más vigorosa. A más mundo, mejores posibilidades para escribir.

...

The theme of this investigation is Curriculum contrasts in the development of the written ability between two educational institutions, Colegio Gran Bretaña and The Victoria School in fourth grade. The problem to be solved is how to strengthen the

levels of text production in the Spanish language of students from an international school and from a bilingual school.

The investigators have developed a qualitative investigation, based on Daniel Cassany's theories of the writing process, through class observations, interviews, and written samples: 66 productions from Colegio Gran Bretaña, and 40 from The Victoria School.

The basic conclusions were that the boys and girls from Colegio Gran Bretaña have a much more solid, organized and creative textual structure, than the boys and girls from The Victoria School.

At a curriculum level, it has been found that with more cultural options (teachers from different nationalities, trips, variety of extra-curricular activities), there is more capacity of expression.

It was also found that if there is continuity of teachers, the children have the possibility of following certain pedagogical processes without main break ups or changes. Another conclusion was that the students from the Victoria School use more "strong" words, product of their national situation.

Finally, the investigators can affirm that the written ability becomes stronger and more vigorous when more is read, when there is cultural awareness, when more experiences have been lived, when trips and knowledge of different countries, languages and customs have taken place. The more you know about the world, the more possibilities of increasing the written ability.

3. RAE

1.TITULO
CONTRASTES CURRICULARES EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ESCRITORA ENTRE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: COLEGIO GRAN BRETAÑA Y THE VICTORIA SCHOOL DE BOGOTÁ, EN GRADO CUARTO DE PRIMARIA
2. AUTORAS
BEATRIZ MARTHA VERGARA LUZ AMPARO RODRÍGUEZ
3. TIPO DE DOCUMENTO
TRABAJO DE GRADO
4. LUGAR DE ELABORACIÓN
BOGOTÁ, COLOMBIA – 2006
5. PALABRAS CLAVES
Escritura, método, producción textual, currículo
6. PROBLEMA
¿Cómo fortalecer los niveles de producción textual en lengua castellana en los niños de un colegio internacional y los de un colegio bilingüe?
7. OBJETIVO GENERAL
7.1. Valorar los niveles de producción textual en lengua castellana de los niños de grado 4º. de educación básica primaria en los colegios Gran Bretaña y Victoria School, para fortalecer la competencia escritora en los ámbitos curricular y didáctico.
8.DESCRIPCIÓN
Este trabajo de grado mostrará contrastes curriculares en el desarrollo de la competencia escritora en niños y niñas de grado 4º. En las instituciones Colegio Gran Bretaña y Victoria School, desde los fundamentos del proceso escritura de Cassany Daniel.
9. FUENTES PRINCIPALES
Cassany, Daniel. La cocina de la escritura. Azagra, Barcelona, 2000. Cassany, Daniel. Describir el escribir. Paidós comunicación, Barcelona,1977 Cassarini, M. Teoría y diseño curricular. Trillas, Monterrey, México, 1999.
10. CONTENIDOS

Para desarrollar esta investigación se plantearon los siguientes capítulos:
Problema. Enfoque. Justificación. Población. Objetivos. Enfoque investigativo. Marco teórico.
Metodología. Resultados y Prospectivas.

11. METODOLOGÍA

Enfoque es histórico hermenéutico.
El tipo de investigación es cualitativa, etnográfica.
Técnicas revisión documental: observaciones de clase, tomas escriturales y entrevistas.
Fuentes primarias niñas, niños, docentes. Secundarias. Lecturas del autor Daniel Casanay, principalmente.

4. PROBLEMA

¿Cómo fortalecer los niveles de producción textual en lengua castellana en los niños de un colegio internacional y los de un colegio bilingüe?

5. JUSTIFICACIÓN

Las preguntas esenciales de esta investigación, tienen que ver precisamente con el sentido mismo de la escritura en la cultura escolar. Es decir, ¿qué importancia tiene para el sujeto escribir? y, entonces, ¿qué objetivo tiene que la escuela *enseñe a escribir*?

Escribir es ante todo un acto social, una configuración del sujeto como actor social y esto hace que sea definitivo el papel de la escuela en la formación ciudadana. Se aprende a escribir no solamente para hacer tareas sino ante todo para lograr un desarrollo individual y social; para tener espacios de participación comunitaria, para ejercer verdadera democracia. La escritura más que ser un decálogo de normativas, planas o sonidos, es una forma inevitable de humanidad y de inserción social.

Esto pareciera muy obvio, pero a medida que se observan las prácticas de aula referidas a la escritura (y para corroborar esto recordemos nuestros primeros años de *alfabetización*), más nos encontramos con que la escuela divorcia escritura de la realidad; formación de escritores de formación de ciudadanos. Esta inquietud termina siendo la justificación de fondo de la presente investigación: consideramos que se deben reflexionar y reconfigurar las prácticas escritoras en la cultura escolar para devolverle a la escritura su función social y así, poder hablar de generar verdadera competencia en la producción textual. En tanto la institución no se evalúe a sí misma y no determine los parámetros de su propuesta

ciudadana, la lectura y la escritura no pasarán de ser la plana y la tarea que se pierden en el mar sin sentido de las normativas escolares.

Sumemos a lo anterior otro asunto. En un mundo globalizado donde la competitividad se refleja no sólo en el dominio de un saber específico sino en la habilidad para resolver situaciones, el aprendizaje de una lengua y especialmente de la lengua inglesa es un arma poderosa que facilita y abre nuevas oportunidades laborales, personales y culturales. Por esta razón, los padres de familia se preocupan cada vez más porque sus hijos manejen una herramienta lingüística adicional que les hará más fácil sus vidas. Pero en algunas ocasiones, las normas educativas, los recursos, el ambiente los obliga a vivir en otros contextos culturales, sociales, económicos, donde los niños experimentan con otras lenguas y situaciones que se enfrentan con sus realidades y que en ciertos momentos influyen en el aprendizaje de una lengua. Este es el caso del colegio Gran Bretaña, cuya población estudiantil es bastante particular: niños extranjeros que en muchos de los casos no hablan español y que nunca han tenido contacto con este idioma pero que por estar en Colombia deben aprenderlo por ser una asignatura obligatoria en nuestro sistema educativo. Por tal razón y tomando en consideración que el Gran Bretaña es un colegio internacional con bachillerato y currículo británico, que propone el español como segunda lengua y lengua extranjera, queremos analizar y observar cómo se da el proceso escritor entre colegios como éste y el Victoria School, cuya población está compuesta por estudiantes colombianos pero con educación bilingüe, donde el currículo sigue las normas del M.E.N.

Este proyecto trata de determinar el nivel de competencias escritoras que niños y niñas de grado cuarto de los dos colegios tienen y cómo desde las apuestas curriculares se apoya o no este desarrollo de competencias escritas. En últimas, esta investigación pretende determinar los marcos generales de las instituciones para el apoyo de la producción textual, en contextos bilingües e internacionales pues amén del dominio del idioma inglés, los estudiantes habitan las aulas

colombianas y deben obtener un nivel básico de dominio del idioma español, dominio que se evidencia en las producciones escritas.

Hoy día, ser ciudadano de la aldea global implica tener el conocimiento y dominio de por lo menos dos idiomas; si el idioma inglés impera en el marco internacional, al menos el adecuado manejo oral y escrito del idioma español garantiza que la alfabetización de las nuevas generaciones sea más integral. Así, las conclusiones a las que llegue el presente trabajo darán algunos insumos interesantes para las instituciones escolares de carácter bilingüe e internacional sobre un estado de la producción textual de sus estudiantes y de qué tan cerca o lejos están de cumplir los requerimientos básicos del Ministerio de Educación Nacional.

El debate sobre la educación necesariamente se encamina hacia la revisión de las prácticas para la enseñanza que hacia los contenidos. En otros términos, el sentido y proyección de la competencia escritora sugiere estar más en las acciones que promueven y desarrollan las prácticas de aula que en la repetición de temas. Las fronteras de la pedagogía urgen que los planes de estudio y las actividades de aula sean más plurales, significativas y propositivas para las nuevas generaciones; las didácticas acuden como la herramienta central que posee el docente para hacer del estudiante un ciudadano activo del aprendizaje.

Si a esta premisa se le agrega el hecho indiscutible de que la escritura es un dispositivo fundamental para estructurar el pensamiento y para la formalización de los distintos campos del conocimiento, se podrá entender, entonces, que una didáctica para la enseñanza de la escritura tiene toda la vigencia, máxime cuando en un campo profesional como el docente predomina el oralismo y se subvalora la escritura en tanto forma constructiva de las ciencias, de la estética, del acontecer y regulación sociales.

Si esta bruma escritural preocupa, más afana reconocer que las políticas curriculares en lo que se refiere a la competencia escritora carecen, en número

significativo, de propuestas explícitas, estructuradas y sistematizadas para enseñar dicha competencia y que, aún más, los mismos maestros que enseñan a escribir no escriben o, si se quiere, no socializan sus producciones.

De ahí que uno de los propósitos de esta investigación haya sido seguirle la pista a los aspectos que tienen que ver con la situación problemática, los contrastes curriculares y las diferentes prácticas y desarrollo que sobre la escritura comportan niños de una institución internacional y una de educación bilingüe. Este es problema que no sólo abarca lo concerniente al trabajo de aula sino que indaga por la mirada misma que tiene las directivas docentes sobre el papel del lenguaje y de la producción textual, en la formación integral de los estudiantes a su cargo.

A nivel latinoamericano, las coinvestigadoras del presente trabajo hallaron un programa de innovación y cambio para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación; éste fue propuesto por la Oficina regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, a los Ministerios de Educación y a las instituciones de formación docente dentro del marco de posibilidades de su programa "PICPEMCE". Dicho programa, que para el caso de la didáctica de la Lengua Materna, se propone estimular y asesorar la creación de Redes nacionales de transformación de la formación docente inicial, constituidas por equipos de formadores de las instituciones de formación. Producto de la puesta en marcha de este programa en Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay, es el libro "Transformar la formación docente inicial: propuesta en didáctica de la lengua materna"², reflexión iniciada en el marco del séptimo encuentro de los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe en cuya agenda estaba el tema de la formación docente. Este proyecto fue coordinado por Josette Jolibert, Irene Cabrera, Gloria Hinojosa y Ximena Riveros.

Tanto en los principios del programa como en los planteamientos de esta publicación, la escritura se asume como un modo de expresión del aprender y de

².Coordinadores: Jolibert, Josette; Cabrera, Irene; Hinojosa, Gloria; Riveros, Jimena. Santiago de Chile : Antártica Quebecorm, 1999.

la apropiación del texto en tanto hace referencia a la recreación del saber en los procesos formativos.

Sirvan también de escenario y alimento a la presente justificación, las palabras que siguen:

“Por lo general, los estudiantes realizan en la escuela sus primeros ejercicios formales de lectura y escritura. Entonces, percibimos que el problema de la lectura y la escritura radica solamente en los sujetos, sean estos profesores o estudiantes, sino que surge de las interacciones entre ellos y sus contextos – en este caso la cultura escolar -, ya que es a través de procesos complejos que se construye el sentido, porque no existe una vía unívoca para ello.

“Al ser la premisa “cambiar nosotros y no a los otros“, y al reconocer que la lectura y la escritura nos han cambiado, entonces, ¿para qué cambiamos frente a la lectura y la escritura desde nuestro rol de maestros? ¿Cómo se relaciona nuestro cambio como maestros con la transformación de la cultura escolar? ¿Qué pasa cuando nos enfrentamos permanentemente a la afirmación de que los estudiantes no saben leer ni escribir? ¿Qué pasa en la escuela con la lectura y la escritura? ¿Por qué la pregunta por el sentido nos coloca frente a la pregunta por la lectura y la escritura? ¿Será que la transformación de la lectura y la escritura en los estudiantes también transformará su proceso de autoformación? ¿Y esta serie de transformaciones, ¿transformarán, a su vez, la cultura escolar?”³

Finalmente, qué más justificación para la presente investigación que hacer que los niños colombianos y extranjeros que estudian en los colegios Gran Bretaña y Victoria School puedan tener un mejor y más sólido ingreso a la nueva ciudadanía mundial. Esto garantizará una formación más integral, intercultural y una comprensión más amplia y generosa de la escritura en tanto requisito

³ . Proyecto *Fénix. La lectura y la escritura, un problema de investigación fundamental de la cultura escolar*. Irma Rosario Moreno, Mauricio Alonso Müller Arévalo, Luis Alberto Torres, Maryi Mercedes Valderrama. Universidad pedagógica nacional – Alcaldía Mayor de Bogotá, IDEP. Bogotá, 2006.

indispensable y transversal para la formación del pensamiento y para una más idónea competencia comunicativa y de convivencia.

6. POBLACIÓN

6.1. Las instituciones estudiadas

Hemos optado por las dos instituciones, ya mencionadas, en la medida en que ellas responden a una clara pretensión de formación bilingüe y por esto queremos estudiar cómo es el desempeño en las dos lenguas. La investigación se centrará en determinar los niveles de desempeño escritural de los niños y niñas de grados 4º y 6th (que son equivalentes para los dos colegios en estudio); con esto tendremos una mirada más amplia respecto a la propuesta educativa que para la lengua española tienen algunos colegios bilingües e internacional.

Con base en el estudio recogido para la realización de la investigación, se anotan los siguientes datos:

- El número total de niños y niñas del Colegio Gran Bretaña es de 260, dentro de los cuales 120 son niñas y 140 niños.
- Para realizar nuestra investigación tomamos como referencia a los niños del curso year 6th. En este grado hay 17 alumnos con los cuales realizaremos nuestras muestras escriturales (tomas de escritura que servirán de análisis y contrastación con las de los niños del Victoria School).
- Dentro del grupo seleccionado hay 7 niños y 10 niñas, los cuales oscilan entre los 10 y los 11 años.
- Número de niños que tiene el español como lengua nativa: 12
- Número de niños que tiene el inglés como lengua nativa: 1
- Número de niños que tienen otras lenguas nativas: Portugués 3 Italiano 1
- Tiempo de permanencia de los extranjeros en el colegio: 2-3 años promedio
- Estrato socio-económico: Estos niños pertenecen a estratos 5 y 6. Pertenecen a familias de clase media alta y alta cuyos padres son profesionales. Algunos de ellos son extranjeros que se encuentran en el país por motivos laborales en empresas multinacionales y embajadas. Por

lo tanto, muchos de estos niños no hablan español. Su contacto con esta lengua es mínimo.

Estos colegios se ubican en el predio de propiedad privada, el cual cuenta con un plano topográfico aprobado. El área donde se localiza el predio se encuentra incorporado en el plano denominado Predio Guanquita. Conforme al plano No. 22 de usos del suelo urbano y de expansión, los Colegios Gran Bretaña y Victoria School se localizan en área de actividad rotacional, zona de equipamientos colectivos.

De acuerdo al plano No. 24 de tratamiento urbanístico, los colegios en mención se localizan en el tratamiento de consolidación de sectores urbanos especiales. Estos colegios se clasifican como usos rotacionales de equipamiento colectivo, tipo educativo de escala zonal, el cual es un uso permitido en al área de actividad rotacional a la que pertenece.

Localización exacta del predio objeto del plan de regularización. Limita con:

- Por el costado norte con la calle 218, vía local tipo V5 con un ancho de 18 metros.
- Por el costado sur con la calle 215, vía local tipo V4 con un ancho de 24 metros.
- Por el costado oriental con el Colegio San Mateo.
- Por el costado occidental con la carrera 51, vía local tipo V4A, con un ancho de 22 metros.

Es de anotar que el plano topográfico se encuentra actualizado vialmente. Es viable el acceso vehicular al predio por las vías locales que circundan el predio. Es preciso mencionar que la zona de acceso vehicular al predio debe localizarse a una distancia mínima de 15 metros a partir de la esquina más próxima, requerimiento que actualmente se cumple con los accesos vehiculares existentes por la calle 215 y la carrera 51.

En cuanto a la zona de parqueaderos la localización de los mismos es aceptable, siempre y cuando se efectúen los respectivos retrocesos previstos para las vías locales aprobadas en el plano.

Gráfica de la zona y colegios en cuestión:



6. 2. Colegio Gran Bretaña

6.2.1. Misión

El Colegio Gran Bretaña trabaja en la construcción de ambientes de aprendizaje bilingües: Español – Inglés, acogiendo a las ventajas de combinar el programa escolar colombiano con el programa británico y de esta manera favorecer el desarrollo de las competencias necesarias para afrontar los retos de un mundo cambiante y tecnologizado: manejo creativo de información, identificación y solución de problemas, comunicación eficiente, análisis simbólico y trabajo en equipo. Por lo tanto, asume su responsabilidad educativa con el sentido de un proyecto en permanente construcción colectiva, promoviendo la evaluación diaria de sus acciones y resultados, como herramienta segura para el mejoramiento de las prácticas educativas. Esta tarea se adelanta con actitud ética y serio compromiso de contribuir a la adaptación de sus egresados a espacios de acción internacional.

6.2.2. Visión

El Colegio Gran Bretaña crea un espacio bilingüe y multicultural, donde coinciden excelentes profesionales colombianos e ingleses que trabajan en beneficio de la mejor calidad académica y humana para la formación de ciudadanos autónomos, provistos de los mejores componentes intelectuales, éticos y morales; siempre dispuestos a participar en la construcción de una sociedad global, justa, solidaria y comprometida en la búsqueda de soluciones responsables para sus propios problemas.

6.2.3. Programa de Year 6th (2006 – 2007)

En el anexo No. 1 presentamos el Plan de estudios correspondiente al año 6th del Colegio Gran Bretaña, que tiene la equivalencia del grado 4º de la Básica Primaria para nuestro contexto nacional (ver anexo de Plan de estudios).

6.3 El Colegio Victoria School

6.3.1. Misión

Formar individuos con actitud positiva, íntegra y competente, comprometidos con la responsabilidad de trascender en el mundo.

6.3.2. Visión

Se considera un colegio con mente abierta, comprometido con el país en donde priman los valores de solidaridad y respeto y un alto nivel académico con enfoque internacional.

6.3.3. Enfoque pedagógico

La institución se identifica con el enfoque humanista por el interés que muestra en el influjo que ejerce la educación escolar sobre el desarrollo emocional y afectivo de los alumnos, así como por el desarrollo cognoscitivo. El aprendizaje entonces parte de los siguientes supuestos:

- El ser humano tiene la capacidad natural para el aprendizaje
- El aprendizaje significativo se realiza cuando el estudiante advierte que la materia le servirá para alcanzar las metas que se ha fijado.
- Gran parte del aprendizaje se adquiere por la practica
- Se facilita cuando el estudiante participa en el proceso adquisitivo
- El aprendizaje que engloba a la totalidad del sujeto, es el más duradero y el que más se generaliza.
- El aprendizaje de mayor utilidad social es el que se basa en la adquisición del proceso de aprendizaje, en una apertura ininterrumpida a la experiencia y en la asimilación del cambio en la propia personalidad.
- Ayuda a los alumnos y al grupo a producir más opiniones profundas.

Para su aplicación, los docentes:

- Diseñan programas abiertos y manejan horarios flexibles
- Dan prioridad al aprendizaje activo
- Insisten más en la autonomía de los estudiantes
- Conceden mayor importancia a la creatividad
- Dan más oportunidades de realizar actividades que supongan la cooperación
- Ofrecen más oportunidades de efectuar la evaluación interna o auto evaluación.
- Dedicar más tiempo a la integridad personal

La institución con los estudiantes de 3 a 12 años, 335 en total, está implementando el PEP (Programa de Escuela Primaria) de la OBI (Organización del Bachillerato Internacional), cuyo enfoque tiene como objetivo combinar la mejor investigación y la práctica de una serie de sistemas educativos nacionales con la riqueza de conocimiento y la experiencia de los colegios internacionales, para crear un currículo transdisciplinario que sea pertinente, estimulante y de interés para los estudiantes.

La filosofía del PEP está expresada en tres declaraciones. La primera, la declaración de principios de la Organización del Bachillerato Internacional, que mediante un programa de estudios completo, equilibrado, y junto con un sistema de evaluación que representa un adecuado desafío para los estudiantes, trata de ayudar a los colegios en sus esfuerzos por desarrollar los talentos individuales de los jóvenes, enseñándoles a relacionar las experiencias adquiridas en la clase con la realidad del mundo exterior, además de darle gran importancia a los ideales cívicos.

La segunda el internacionalismo, que constituye la esencia de la enseñanza del PEP, definido por el tipo de aprendizaje que se da al interior de los colegios de la Organización, expresado mediante un perfil de estudiante que define una persona

capaz de demostrar ciertas capacidades y cualidades y en el que se delinean los objetivos curriculares.

La tercera, “Creencias y valores”, desde la perspectiva de las matemáticas, la lengua, la ciencia y la tecnología, y las ciencias sociales, constituye el vehículo mediante el cual se exploran los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

Grupo poblacional estudiado:

En cuanto a la población estudiantil, fueron objeto de observación 22 niños del Colegio Victoria School y 19 del Colegio Gran Bretaña.

7. OBJETIVO GENERAL

Valorar los niveles de producción textual en lengua castellana de los niños de grado 4º. de educación básica primaria en los colegios Gran Bretaña y Victoria School, en los ámbitos curricular y didáctico, para fortalecer la competencia escritora.

8. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contrastar los niveles de producción textual en lengua castellana de los niños de grado 4º. de educación básica primaria en los colegios Gran Bretaña y Victoria School.
- Contrastar las estructuras curriculares en lengua castellana de los colegios Victoria School y Gran Bretaña para determinar fortalezas y aspectos de mejoramiento que contribuyan a afianzar la competencia escritora en los niños de esas instituciones.

9. ENFOQUE INVESTIGATIVO

HACER EL PÁRRAFO DE INTRODUCCIÓN

Histórico-hermenéutico ya que nuestro proyecto se centra en el análisis de un proceso de aula, el cual vamos a describir y revisar tomando como referencia fundamentos teóricos del proceso escritural y las disposiciones de ley expedidas por el M.E.N .

Este enfoque de investigación busca reconocer la diversidad, comprender la realidad; construir sentido a partir de la comprensión histórica del mundo simbólico; de allí el carácter fundamental de la participación y el conocimiento del contexto, como condición para hacer la investigación. No se puede comprender algo de lo que no se ha participado. Es así como consideramos pertinente este enfoque para nuestra investigación en tanto que desde él se busca comprender el quehacer de maestros, estudiantes y de las prácticas curriculares que intervienen en el acto pedagógico.

Sumado a lo anterior, este enfoque indaga y busca comprender e interpretar las situaciones, contextos, particularidades, simbologías, imaginarios, significaciones, percepciones, narrativas, cosmovisiones, sentidos, estéticas, motivaciones, interioridad, intenciones que se configuran en la vida cotidiana de las instituciones educativas, para nuestro caso, de los colegios Gran Bretana y Victoria School.

Características del enfoque Histórico-hermenéutico:

- Lugar del sujeto que conoce. Desde el enfoque histórico-hermeneúutico los sujetos investigadores y los grupos observados interactúan, asumen una dinámica dialógica a través de la cual, creemos, es más real y cotidiano lo que ocurre. Las investigadoras no seremos ajenas a las acciones de los

niños de las instituciones escolares en mención sino que estaremos más cerca para comprender las dinámicas curriculares y cómo éstas intervienen en las competencias escritoras y en los niveles de producción textual.

- Relación sujeto-objeto. Como lo venimos mencionando, quien se asume como investigador reconoce otros sujetos de conocimiento e interactúa dinámicamente con ellos; claro está, respetando y manteniendo la debida distancia frente al problema mismo de la investigación. Esta apertura de escenarios del conocimiento permite una mejor comprensión de los hechos académicos que interesan a esta investigación. En otras palabras, una relación más cercana con los ambientes de las instituciones nos dará mayor comprensión de los hechos escriturales de los niños y de las estructuras curriculares de esos colegios.
- La objetividad. Este enfoque busca ante todo la construcción de significaciones con el entorno observado. Más que determinar leyes universales lo que se pretende es indagar las condiciones de un cierto problema para comprender mejor el problema mismo y proponer estrategias más pertinentes de acuerdo al contexto. Aquí, el investigador se reconoce perteneciente a un contexto del que se distancia críticamente mediante la reflexión y construye conocimiento en la confrontación con los otros. Igualmente, se revalora la subjetividad aunque desarrollando geografías en donde el observador y lo observado se puedan diferenciar.
- Características de este enfoque. En términos generales, la comprensión del fenómeno se logra, se construye, desde sus relaciones contextuales e históricas, al relacionar intenciones, representaciones y posiciones de los participantes. Se reconoce y valora lo subjetivo en el proceso de construcción de conocimiento y el énfasis está puesto en la interpretación cualitativa y crítica, reconocimiento que quien investiga no es neutral, que tiene una historia personal con valores e ideologías pero que esto no impide

que se pueda analizar y racionalizar un problema de investigación. Lo singular y los contextos particulares posibilitan la comprensión de las relaciones entre el sujeto y el objeto de la observación. Así mismo, las formulaciones conceptuales generales se configuran mediante procesos de comparación y analogía y la investigación asume un corte histórico y etnográfico.

Al respecto, la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá, en el libro *Caracterización del sistema de investigación bonaventuriano*, dice:

La investigación histórico-hermenéutica se refiere básicamente a la interpretación, tanto en el sentido de la significación lingüística como en el de la interpretación del pensamiento. Los supuestos fundamentales de este enfoque son los siguientes:

- Permite fundamentar la validez universal de la interpretación histórica.
- Tiene como objeto genérico de comprensión la experiencia humana. Sus medios de contacto con ella lo constituyen los testimonios directos o indirectos, representados por la tradición escrita, las diferentes expresiones de la cultura material (tecnologías y técnicas) y la cultura simbólica.
- La relación que se establece con el investigador es de tipo dialógico y comunicativo.
- La construcción de teoría se da en paralelo con la construcción del objeto de trabajo y es el resultado de la confrontación entre las categorías manejadas por el investigador y las generadas por el sentido común de los grupos humanos involucrados.

- La sistematización y la decantación de ese proceso dialógico se realizan mediante las herramientas metodológicas y técnicas desarrolladas por disciplinas como la historia, la etnografía y la lingüística.
- Su propósito es la búsqueda de una comprensión de las experiencias colectivas humanas, dentro de un ámbito específico espacial y temporal determinado.
- Se fundamenta en la aceptación expresa de la singularidad tanto de los individuos humanos como de sus grupos de referencia.
- Se orienta a la búsqueda de conocimiento que permita construir identidad sociocultural y esclarecer tanto las prácticas sociales cotidianas como los sucesos que han marcado la vida de la humanidad o de un grupo particular.
- Se inicia con la categorización y definición de los eventos significativos, lo que se realiza a partir de categorías ordenadoras de hechos o ideas que traen consigo el historiador o el etnógrafo y las personas o grupos involucrados en la investigación.
- Es particularmente cualitativa o no paramétrica “⁴”.

Entonces, el enfoque histórico-hermeneúico nos permitirá darle un horizonte de sentido a las prácticas escriturales de los niños y niñas de los colegios en mención y a la relación entre estas prácticas escriturales de aula y la propuesta académica de los currículos de las mismas.

⁴ Caracterización del sistema de investigación bonaventuriano. Universidad de San Buenaventura, Bogotá, D.C.2005, PP 78-79.

Más allá de proponer, en primera instancia se trata de comprender. Claro, en las perspectivas finales de este trabajo, se esbozarán algunas ideas respecto a lo que los resultados arrojen buscando crear una reflexión en el Colegio Gran Bretaña, especialmente, sobre algunas posibles formas de revisión de la estructura curricular y de sus aplicaciones en las aulas de clase.

10. MARCO TEÓRICO

10.1. Antecedentes: currículo, lectura y escritura

El presente *Estado del Arte* o antecedentes ha sido una búsqueda acuciosa y difícil pues además de encontrar poca información al respecto, la hallada tenía restricciones, especialmente en lo que se refiere a universidades colombianas.

Fuente No.1.

TEMA	LA LECTOESCRITURA EN LA ESCUELA ACTUAL
GRUPO INVESTIGACIÓN	EDITH PEMJEAN C., BERNARDITA SANTIS D.
CIUDAD	SANTIAGO DE CHILE
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	UNIVERSIDAD DE CHILE
AÑO	2003
CONCLUSIONES GENERALES	La enseñanza de la lecto-escritura se ha convertido en el proceso que se ha limitado exclusivamente a la enseñanza de los grafemas y para lo cual se hace uso exclusivo de

cartillas que especifican al pie de letra lo que se debe enseñar. Con la nueva visión de la Reforma Educacional, el proceso de adquisición ha variado radicalmente, donde el sujeto que aprende (en este caso el niño o la niña), se apropia del sistema de lectura y escritura a partir del desarrollo cognitivo que posee y de su interacción con los textos. De esto, hacen explicaciones los autores Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y Ana María Kaufmann quienes exponen: los niños y niñas reconstruyen su conocimiento a partir de la comprensión de las reglas que componen la lengua como un sistema estable que representa un significado.

La nueva Reforma de educación Preescolar y Básica se enfoca en la concepción constructivista e interaccionista, donde el conocimiento no proviene de fuera, sino a partir de lo que el individuo conozca y de lo que él se proporciona de la interacción física y mental. Para que la escuela tenga sentido en este proceso, debe trabajar desde el contexto donde se desarrolla el niño / a, además de conocer muy bien las hipótesis que ellos tengan acerca del sistema de escritura, ya que esto les permitirá vislumbrar la forma cómo actuar, intervenir y organizar actividades que le permitan al niño generar procesos de reflexión frente a este tema.

Dentro de las sugerencias que este texto presenta para desarrollar un buen proceso de lecto-escritura se encuentran: interpretación y producción de cuentos y otros textos, elaboración de un periódico, lectura y escritura de títulos de historias y otros textos, trabajos con el nombre propio, actividades con letras móviles, trabajos con rimas y

	trabajo con etiquetas, entre otros.
--	-------------------------------------

Fuente No.2.

TEMA	ESCUELA - LECTURA Y METACOGNICIÓN (EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN LA ESCUELA TECNIFICADA)
GRUPO INVESTIGACIÓN	MARÍA LORETO NERVI HALTENHOFF
CIUDAD	SANTIAGO DE CHILE.
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	UNIVERSIDAD DE CHILE E INSTITUTO PROFESIONAL DE SANTIAGO
AÑO	2003
CONCLUSIONES GENERALES	El currículo tecnológico divide el contenido cultural a enseñar en unidades muy pequeñas y graduadas según su nivel de dificultad. La adquisición por parte del estudiante, supone el aprendizaje de contenidos precisos que se constatan a través del control de la elección de una alternativa correcta entre otras incorrectas con instrumentos evaluativos de respuesta cerrada. Se ha

	<p>concebido el proceso de aprendizaje lecto-escrito como un acto observable y complejo que es unitario, pero como resultante de destrezas menores que pueden ser aisladas para ser desarrolladas independientemente.</p> <p>Las difundidas funciones básicas se entienden como pre-requisitos de la actuación lectora y se estimulan especialmente en la Educación Pre-Básica como "aprestamiento" para el aprendizaje mismo de la lecto-escritura. La tarea del educador profesional es la de colaborar en develar esos sentidos, sin ocultarlos detrás de grafías y sonidos sin significación. También supone la exigencia de proponer textos pertinentes para la realidad sociocultural de niños y jóvenes, ofreciendo alternativas cuya elección sea capaz de satisfacer la demanda de desarrollo, crecimiento y superación de quien se educa.</p> <p>De esta forma, desde la más temprana edad, el aprendizaje de la lectura y el desarrollo del comportamiento lector se vinculan con la capacidad cognitiva de incorporar conceptos, establecer relaciones e incluso, elaborar nuevas significaciones culturales, sean lógicas o analógicas.</p> <p>Desde esta perspectiva, la lectura se transforma en una actuación con sentido que involucra al lector en el mundo de significaciones que puede ofrecer un texto, tanto desde su dimensión valorativa como desde la intelectual.</p>
--	---

Fuente No.3.

TEMA	PROYECTO LECTOESCRITURA
GRUPO INVESTIGACIÓN	RECINTO DE RÍO PIEDRAS
CIUDAD	PUERTO RICO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA / EDITORIAL	FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO.
AÑO	1997
CONCLUSIONES GENERALES	La meta del proyecto es desarrollar en los maestros de niños del nivel elemental conocimientos de las estrategias instruccionales y prácticas educativas más eficaces, fundamentadas en estudios de base científica, para mejorar la enseñanza y el aprovechamiento académico de los estudiantes al propiciar el desarrollo de la alfabetización temprana.

Fuente No.4.

TEMA	LOS PROCESOS INICIALES DE LECTO-ESCRITURA EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL
GRUPO INVESTIGACIÓN	ANA LUPITA CHÁVES SALAS
CIUDAD	COSTA RICA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN PARA EL MEJORAMIENTO DE LA EDUCACIÓN COSTARRICENSE (ACTUALIDADES INVESTIGATIVAS EN EDUCACION)
AÑO	2002
CONCLUSIONES GENERALES	<p>Este artículo muestra la importancia que la educación inicial (no la Preescolar) tiene en la vida del ser humano, como ese factor que se ocupa de optimizar el desarrollo integral de los individuos, ya que considera los aspectos socioafectivo, psicomotor, cognoscitivo y nutricional, de gran relevancia para dicho objetivo, tomando como punto de partida la familia, primer agente educativo del contexto sociocultural que rodea al niño.</p> <p>Hablando propiamente de la Enseñanza de la Lectoescritura,</p>

la autora hace referencia de algunas nuevas perspectivas pedagógicas en el aprendizaje de la lectoescritura, los cuales están basados en las teorías de Piaget y Vigotsky, entre los cuales se destacan: la psicogénesis de la lengua escrita de Emilia Ferreiro, quien habla sobre el proceso de apropiación de la lengua escrita, encuentra que los niños y las niñas pasan por una serie de niveles y subniveles en este proceso de aprendizaje, y que al ingresar a la escuela, ya tienen ciertas concepciones sobre la escritura; es decir, que desde edades muy tempranas, los párvulos tratan de explicarse la información escrita que les llega de diversas procedencias. El proceso de aprendizaje de la lecto-escritura interviene en gran medida el contexto sociocultural y la función social que tiene la lengua escrita para comunicar significados.

Halliday menciona siete categorías de funciones lingüísticas que se desarrollan en el contexto social y que aplican tanto a la lengua oral como a la lengua escrita: Instrumental: es el lenguaje que se utiliza para satisfacer necesidades. Regulatoria: es el que se usa para controlar la conducta de otros. Interaccional: se refiere al lenguaje para mantener y establecer relaciones sociales. Personal: es aquella que permite expresar opiniones personales. Imaginativa: permite expresar lo que imaginamos y creamos. Lenguaje heurístico: permite crear información y respuestas acerca de diferentes cosas que se desean conocer. Lenguaje informativo: es el que permite comunicar información.

Estos aportes teóricos indican que el conocimiento sobre el lenguaje escrito se construye mediante la participación activa del infante en el contexto natural y cotidiano, al utilizarlo de

	<p>una manera funcional con sentido y significados reales.</p> <p>La niña y el niño construyen y reconstruyen el conocimiento sobre el lenguaje escrito de la misma forma en que construyen el lenguaje oral, en un contexto natural. La función social que tiene la lengua escrita para comunicar significados y transmitir conocimientos, creencias y valores, es fundamental para el desarrollo del lenguaje.</p> <p>El ambiente del centro infantil debe propiciar oportunidades para que el infante dialogue, dibuje, escriba y lea libre y espontáneamente; es decir; juegue con el lenguaje. Para ello, es importante contar con un ambiente letrado, rico en materiales, al alcance de las niñas y los niños, que inviten a la exploración y a la manipulación.</p> <p>Para el éxito de un programa inicial de lecto-escritura, es importante la participación de la familia en la sala de clase y en actividades de lectura y escritura propuestas en el hogar, todas con fines prácticos y divertidos.</p>
--	--

Fuente No.5.

TEMA	LECTOESCRITURA INICIAL EN UNA ESCUELA PARA TODOS
GRUPO INVESTIGACIÓN	JOSEFINA LOZANO MARTÍNEZ, ANA BELÉN GARRIA PIQUERAS, ALFONSO PULIDO GRIMA

CIUDAD	MURCIA, ESPAÑA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	UNIVERSIDAD DE MURCIA
AÑO	¿?
CONCLUSIONES GENERALES	<p>Este documento trata de dar un aporte hacia una buena adquisición del lenguaje oral y escrito, por medio de diferentes actividades, las cuales, según las necesidades del individuo y el entorno en el que se encuentra, el maestro debe adaptar, ampliar y mejorar.</p> <p>A lo primero que se hace referencia aquí para el acceso al proceso lectoescritor, es fomentar un contexto tanto en la clase como en la familia, de tal forma que motive al niño y niña hacia la lectoescritura. En el plano familiar es conveniente que se les lea cuentos, publicidad y de esta forma vean el sentido que tiene la escritura. También es importante el uso de material audiovisual, ya que el niño/a mejora la atención percepción y memoria visual que la percepción y la memoria auditiva. Para esto también se deben mantener expuestos en el aula las imágenes fijas, de modo que ellos puedan verlas, interpretarlas y recordarlas cuando lo necesiten tanto para su expresión gestual como verbal o gráfica, primeramente en letras y silabas.</p>

	<p>En los primeros momentos los niños tienen capacidad visual y perceptiva para captar globalmente una palabra, sin necesidad de tener que descomponerla. Cualquier niño que accede al lenguaje escrito de su comunidad pasa por una serie de fases, que hemos de respetar en la medida que reproducen los estadios para interiorizar sus aprendizajes. Se sabe que el niño inicialmente es capaz de hacer una lectura de imágenes y que en la medida que estos vayan acompañados de la palabra escrita, podrán identificarlas aunque todavía no tiene capacidad para descomponerla y analizarla, sino que lo que efectúa es una asociación entre la palabra escrita y el dibujo o imagen y que sólo será capaz de identificar globalmente dicha palabra por ciertos rasgos distintivos de ésta.</p> <p>La propuesta que aquí se realiza está encaminada a unir los primeros momentos de asociación de imagen - palabra con el lenguaje gestual que utilice el niño o la niña. El comprobar cómo este acercamiento entre el lenguaje gestual, pictográfico y el código escrito puede resultar beneficioso ha facilitado, sin duda, la interacción y la comunicación entre los compañeros, objetivo fundamental para conseguir la socialización de los conocimientos y medio indispensable para responder a las distintas necesidades educativas de los estudiantes.</p>
--	---

Fuente no.6.

TEMA	EL VAIVÉN PERMANENTE DE UNA CONSTRUCCIÓN RECÍPROCA LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS
GRUPO INVESTIGACIÓN	JOSETTE JOLIVERT INVESTIGADORA FRANCESA
CIUDAD	BOGOTÁ
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	REVISTA MAGISTERIO EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
AÑO	2.004
CONCLUSIONES GENERALES	<p>En el artículo Josette Jolivert plantea que el lenguaje es utilizado por el ser humano en su diaria convivencia, permitiéndose construir y actuar sobre sí mismo, los demás y el mundo.</p> <p>Siendo la lectura y la escritura una herramienta valiosa con la que cuenta el hombre para realizar incluso estas acciones; el leer y producir textos nos hace reconocernos como ciudadanos; además nos permite hacer una reflexión que contribuya en la formación personal, por esto es necesario que la literatura y la escritura sea un tema de suma</p>

	<p>importancia para el docente de educación preescolar pues es éste el que induce al infante a guiar su proceso formativo.</p> <p>Para tal efecto existen diferentes tipos de lectura en los que se deben inducir al niño, niña, estos son: el cuento, la fábula, el poema, las coplas, las rimas, entre otros. La labor del docente es inducir al niño a la búsqueda de la lectura explotándoles su capacidad de indagar sus textos de preferencia.</p>
--	--

Fuente No.7.

TEMA	LENGUAJE LITERATURA Y PEDAGOGÍA DE LA LECTURA HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL SENTIDO
GRUPO INVESTIGACIÓN	ALFONSO CÁRDENAS PÁEZ PROFESOR E INVESTIGADOR UNIVERSIDAD JAVERIANA Y PEDAGÓGICA
CIUDAD	BOGOTÁ
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	UNIVERSIDAD FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
AÑO	2.001

<p>CONCLUSIONES GENERALES</p>	<p>El siguiente texto es el resultado de una gran ponencia donde se muestra la relación que existe entre el lenguaje la literatura y la pedagogía. La idea es satisfacer algunas de las expectativas propuestas por la ley 115 y decretos de la ley general de educación. Nos presenta las conclusiones de su investigación y de algunas intervenciones por parte de docentes interesados en dar respuestas para mejorar la calidad de la educación en básica primaria.</p> <p>La problemática fundamental es el reconocimiento de la representación múltiple del lenguaje, la riqueza de la literatura y busca situar la lectura sobre las bases del placer.</p>

Fuente No.8.

<p>TEMA</p>	<p>APLICACIÓN DE LA PROPUESTA SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO LECTOESCRITO</p>
<p>GRUPO INVESTIGACIÓN</p>	<p>ADRIANA JARAMILLO JUAN CARLOS NEGRET</p>
<p>CIUDAD</p>	<p>BOGOTÁ</p>

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	REVISTA DE LA RED DE CUALIFICACIÓN DE EDUCADORES
AÑO	1.996
CONCLUSIONES GENERALES	<p>Este texto es un proyecto que está basado en una propuesta constructivista para la apropiación de la lengua escrita, además pretende mostrar cómo el aprendizaje y la construcción de esta lengua se deriva más del desarrollo de los esquemas que los niños y niñas van consolidando.</p> <p>La propuesta presenta diferentes planteamientos que se llevan a cabo con visitas, experimentos a diferentes centros culturales para que con ello se promuevan las expresiones individuales o grupales, donde los niños se expresen a través de cuentos, redacciones, recetas, cartas y llegar a hacer menciones de ellos en periódicos.</p> <p>Los objetivos que muestran este proyecto son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propiciar en los niños la construcción de la lengua escrita. • Acercar al estudiante a la lectoescritura de manera afectiva y respetuosa. • Hacer de la lectura y la escritura un eje central en la pedagogía. <p>En el desarrollo de este proyecto se encuentra una cierta cantidad de motivos que impulsan a continuar adelante como son: la deserción escolar, el constante miedo y temor hacia</p>

	la lectura y la escritura, el uso de la lengua escrita.
--	---

Fuente No.9.

TEMA	EL CUENTO: HERRAMIENTA PARA OPTIMIZAR COMPETENCIAS LECTOESCRITURALES
GRUPO INVESTIGACIÓN	MARIELA MOSQUERA Y ROSA DELIA FIGUEROA PANQUEVA
CIUDAD	CHIA, CUNDINAMARCA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	UNIVERSIDAD DE LA SABANA
AÑO	2002
CONCLUSIONES GENERALES	El cuento es una herramienta para optimizar las competencias lectoescriturales. Este es un trabajo que muestra el ambiente donde se desenvuelven y educan los niños y niñas, los cuales son objetos de este proceso. Teniendo como base las normas legales propias, la Constitución Política de Colombia, la Ley 115 /94 y los Decretos reglamentarios, se presentan las diferentes teorías

	<p>psicopedagógicas que ayudan al maestro a mejorar el proceso educativo con el conocimiento del educando y con la disposición para lograr el desarrollo de ellos.</p> <p>En este proceso educativo el lenguaje es no sólo la herramienta, sino elemento esencial, ya que se aprende del lenguaje y con el lenguaje, a través del cuento como recurso para mejorar las competencias comunicativas y así ampliar la imaginación del educando. La propuesta pedagógica dio como resultado los trabajos que se hicieron con los niños y niñas demostrando así los mejores desempeños que se obtuvieron.</p>
--	--

Fuente No.10.

TEMA	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA LECTOESCRITURAL
GRUPO INVESTIGACIÓN	FABIO ENRIQUE RAMIREZ MALDONADO, BLANCA ELENA MARTÍNEZ.
CIUDAD	CHÍA, CUNDINAMARCA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	UNIVERSIDAD DE LA SABANA

AÑO	2003
CONCLUSIONES GENERALES	Mediante los juegos del lenguaje, se demuestra que los niños y niñas leen y escriben de múltiples maneras. Esto se logra a través del desarrollo de procesos en el pensamiento como lo son: la observación, el análisis, la comparación, la argumentación y la solución de problemas; el único requisito indispensable para llegar a estos procesos de pensamiento es que cada uno de ellos debe siempre preguntar.

Fuente no.11.

TEMA	FORMAR EN LA LECTURA COMO INTERPRETACIÓN Y EN LA ESCRITURA COMO PRODUCCIÓN TEXTUAL ARGUMENTADA
GRUPO INVESTIGACIÓN	INVESTIGADORES, Y DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CIUDAD	BOGOTÁ
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
AÑO	2005

<p>CONCLUSIONES GENERALES</p>	<p>Formar en la lectura como interpretación y en la escritura como producción textual argumentada, aprovechando las nuevas tecnologías y la producción virtual de ambientes de aprendizaje. Uno de sus objetivos consiste en desarrollar la pedagogía del lenguaje en torno a competencias, actitudes y valores sobre procesos de pensamiento, interacción, lectura y escritura.</p> <p>Dentro de este proyecto, se ha llegado a la conclusión de que las ciencias del lenguaje tienen alta incidencia en los procesos de aprendizaje, los cuales se facilitan en la medida en que el dominio discursivo y la lectura y la escritura cuentan con bases sólidas que permitan el manejo argumentado y la interpretación de los textos como mediadores del sentido. De allí se desprende que el aprendizaje se relaciona de manera directa con la heurística, la argumentación, la interpretación y la comprensión, factores todos relacionados con la problemática del pensamiento, la lectura y la escritura.</p> <p>Promover la práctica de la lectura y la escritura, el desarrollo de las competencias respectivas, la innovación y la actualización y el intercambio de experiencias, de manera que contribuyan a la conformación de una comunidad académica sólida en este campo.</p> <p>Se tratan temas relacionados con la problemática general de la lectura y la escritura y sus vínculos con la educación.</p>

Fuente No.12.

TEMA	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: ÉNFASIS EN LECTO- ESCRITURA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS
GRUPO INVESTIGACIÓN	FACULTAD DE EDUCACIÓN: INVESTIGADORES, Y DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
CIUDAD	MEDELLÍN
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
AÑO	2005
CONCLUSIONES GENERALES	<p>El propósito de esta línea de formación e investigación es explorar, experimentar, y evaluar el potencial que tienen las tecnologías de información y comunicación TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para contribuir a la cualificación e innovación de los ambientes, métodos, y condiciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.</p> <p>Gran parte de la producción y circulación de mensajes personales, institucionales, académicos, científicos, periodísticos, y publicitarios se está realizando a través de</p>

	<p>medios digitales</p> <p>Las nuevas formas de organización textual que permiten estas tecnologías sugieren una visión distinta de los procesos de lectura y escritura, lo cual tiene implicaciones pedagógicas y didácticas de gran trascendencia.</p> <p>La tecnología digital ha permitido que el tratamiento del texto como imagen resulte cada vez más popular y atractivo.</p>
--	---

Fuente No.13.

TEMA	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
GRUPO INVESTIGACIÓN	FACULTAD DE EDUCACIÓN: INVESTIGADORES, Y DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD JAVERIANA
CIUDAD	BOGOTÁ
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	UNIVERSIDAD JAVERIANA
AÑO	2006

CONCLUSIONES GENERALES	Tiene como finalidad la formación de investigadores capacitados teórica y metodológicamente en el análisis de los procesos, prácticas y usos de la comunicación en ámbitos relacionados con los medios masivos, la esfera pública, los espacios de socialización cultural, educativa y cotidiana que producen, distribuyen y usan formas/contenidos simbólicos de comunicación.
-----------------------------------	---

Fuente No.14.

TEMA	LOS DISCURSOS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR: PREGUNTAS PARA LA FORMULACION DE UN CURRICULUM DE FORMACION DE EDUCADORAS
GRUPO INVESTIGACIÓN	REVECO, OFELIA
CIUDAD	SANTIAGO DE CHILE
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	SANTIAGO, CIDE
AÑO	1995

<p>CONCLUSIONES GENERALES</p>	<p>Considerando el lenguaje como el modo humano de constituir y vivir la realidad, se realiza una descripción comparativa de tres discursos que coexisten en la educación parvularia chilena. Inicialmente, entrega antecedentes básicos sobre este nivel educativo en Chile, es decir su fundamento en la Escuela Activa, cuya tarea es el trabajo con el niño, la familia y la comunidad, como los tres actores que la educación debe considerar en forma paralela y que deben ser su preocupación constante.</p> <p>El primer discurso presentado es el que surge de la historia de la educación parvularia o académico, siendo aquí mencionado en lo que respecta: al párvulo, el currículo, el programa de trabajo, rol del educador, la familia y la comunidad. De él se señala que es empleado en forma homogénea por los educadores de párvulos. Luego se presenta el discurso oficial en sus enunciados respecto a la educación parvularia en sí, al niño, los padres, la comunidad y otras instancias educativas. Tanto el discurso académico o tradicional, como el discurso oficial, conciben al niño como ser integral y único, centro de un currículo activo que respeta sus características y ritmo individual para desarrollar su autonomía y creatividad.</p> <p>En tercer lugar presenta los que denomina “otros discursos”, los que los educadores de párvulos manejan a partir de la experiencia vivida cotidianamente y que contienen una desvalorización del niño, los padres y la comunidad, especialmente de los sectores populares. Estos otros discursos que conviven junto al discurso tradicional y al oficial, surgirían del sentido común de la clase media</p>
--	---

	<p>enfrentada a niños y adultos de sectores populares, y también a su propia clase. Así, a partir de la experiencia diaria, los educadores van constituyendo un discurso sobre su quehacer, opuesto a los anteriores, que se expresa en una suerte de recetario para enfrentar las situaciones educativas. Sin embargo, a diferencia de la Escuela Activa, la práctica se asemeja a la escuela tradicional, con un trabajo estandarizado y repetitivo, que se encuadra en una rutina que en vez de ser pedagógica se convierte en una sucesión rígida de actividades mecánicas y pasivas.</p> <p>Esta situación se explicaría por la descalificación de los actores, donde el niño, la familia y la comunidad son percibidos estereotipadamente. Al reflexionar sobre estos antecedentes surge la necesidad de revisar y modificar no sólo los contenidos, sino también las metodologías de los programas de formación de estos profesionales, partiendo por el reconocimiento de la existencia de diferentes discursos y sus consecuencias.</p>
--	--

Fuente No. 15.

TEMA	LECTURA Y VIDA
GRUPO INVESTIGACIÓN	MARÍA ELENA RODRIGUEZ

CIUDAD	AMÉRICA LATINA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	¿?
AÑO	1995
CONCLUSIONES GENERALES	<p>Los estudios se agrupan en tres secciones: el primero es el contexto sociocultural de la alfabetización, el segundo es el rol del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y el tercero son los materiales de lectura. Estos hacen referencia a dos perspectivas. Los de la primera parte hablan del papel que la lectura y la escritura tienen en la conservación de la memoria histórica de los países y en la preservación de la democracia y los derechos de las personas en un entorno social de interrelación.</p> <p>Los trabajos de las partes segunda y tercera enfocan la alfabetización desde la didáctica, abordándose aspectos relacionados con el entorno escolar, el trabajo en la sala de clases, problemas de los maestros, además estrategias y medios de enseñanza.</p> <p>Desde sus distintas perspectivas, los estudios incluidos en la publicación enfatizan el papel de la lectura y la escritura como instrumento de intermediación entre los mundos de los niños y niñas, en un ambiente de escolarización. Es por ello que la mediación de los docentes cobra aquí un papel fundamental.</p>

Fuente No. 16.

TEMA	CONCEPTOS BÁSICOS DEL CURRÍCULO BÁSICO NACIONAL EN VENEZUELA
GRUPO INVESTIGACIÓN	JOSÉ GÓMEZ ATALA MONTILLA MARIORKY REINA FRANCISCO TORREALBA
CIUDAD	VENEZUELA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA / EDITORIAL	FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO.
AÑO	2005
CONCLUSIONES GENERALES	La Educación Básica se caracteriza por ser variable y dinámica, ya que responde a las necesidades y posibilidades de cada contexto y nación; por consiguiente cada país adopta y/o crea modelos educativos de acuerdo a sus circunstancias específicas. En Venezuela, la Educación Básica, es el segundo nivel del Sistema Educativo, es decir, se ubica entre el nivel de Pre-escolar y de Educación Media Diversificada y

	<p>Profesional, la cual tiene una duración de nueve años, organizada en tres etapas sucesivas.</p> <p>En el nivel de Educación Básica se ofrece a la población de éste nivel una formación de tipo integral, general y básica, lo que garantiza a todos los ciudadanos venezolanos que desarrollen sus potencialidades hasta el punto que puedan desenvolverse en la sociedad actual, y así aportar ideas importantes y significativas para el proceso de modernización del país.</p> <p>Por medio de los cuatro ejes transversales: Lenguaje, Desarrollo del Pensamiento, Valores y Trabajo, y Ambiente se puede formar a un individuo integral, justo y crítico ante las situaciones de la vida, y con las personas que conforman su entorno, por eso es de suma importancia hacer saber a la comunidad que todos somos seres humanos diferentes, que merecemos amor y respeto, teniendo los mismos deberes y derechos.</p>
--	---

Fuente No.17.

TEMA	PROYECTO CURRICULAR PARA LA DIVERSIDAD (PSICOMOTRICIDAD Y LECTOESCRITURA)
GRUPO INVESTIGACIÓN	PILAR ARNAIZ. JOSEFINA LOZANO.
CIUDAD	MADRID

INSTITUCIÓN EDUCATIVA/ EDITORIAL	EDITORIAL CCS
AÑO	1996
CONCLUSIONES GENERALES	<p>La lectoescritura es un vehículo de comunicación para los niños y niñas que debe ser motivado y enriquecido desde sus primeros años de vida; sin embargo, en muchas instituciones educativas no hay un verdadero trabajo de la escritura y de la lectura, lo cual afecta a los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende no están bien preparados para asumir las responsabilidades de la sociedad en la que se encuentran inmersos.</p> <p>Por ello en este texto se encuentran distintos conceptos de lectoescritura, que sirven de guía para el trabajo de este tema, además la propuesta de un proyecto curricular que concreta los objetivos, contenidos, actividades, metodología del trabajo y propuesta de evaluación de esta disciplina y de la psicomotricidad.</p>

Fuente No.18.

TEMA	<p>LA ESCALERA: MODELO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA Y PROGRAMA PARA LA EJERCITACIÓN DEL LENGUAJE ORAL. GUÍA DIDÁCTICA.</p>
-------------	---

GRUPO INVESTIGACIÓN	SANTIAGO MOLINA GARCÍA.
CIUDAD	MADRID, ESPAÑA
EDITORIAL	GENERAL PARDIÑAS
AÑO	1995.
CONCLUSIONES GENERALES	<p>La enseñanza de la lectura y escritura debe hacerse cuando el niño posea madurez para hacerlo, es decir, cuando alcance un nivel suficiente de percepción y discriminación auditiva, comprensión y discriminación auditiva, desarrollo oral (vocabulario y pronunciación), lateralización definida con correcta localización espacial y coordinación psicomotriz para el dominio del trazo gráfico.</p> <p>Por esto se hace necesario empezar desde lo más simple para llevarlo a un nivel complejo en donde se hagan excelentes bases teóricas para que posteriormente se inicien cada uno de los procesos tomando como de referencia el aprestamiento para el posterior nivel de ejercitación en donde se demuestran cada una de las capacidades adquiridas.</p>

	<p>Las capacidades más importantes que se deben lograr en el desarrollo de la lecto-escritura son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nivel de aprestamiento madurativo: centrado en los siguientes programas factorizados: lenguaje oral, estructuración rítmico-temporal, orientación espacial, dominio del esquema corporal, estructuración espacial y coordinación grafo-motriz. 2. Nivel de iniciación: estructurado en torno a una serie de núcleos temáticos uno para cada letra, bajo la denominación global de "Frases y letras". 3. Nivel de perfeccionamiento: basado en una colección de "Cuentos para leer y hacer" cada uno de ellos con dificultad más avanzada.
--	---

Fuente No. 19.

TEMA	PROPUESTA INDUCCIÓN A LA LECTOESCRITURA A TRAVÉS DEL COMPUTADOR EN ESTUDIANTES CON APRENDIZAJE LENTO
GRUPO INVESTIGACIÓN	CASTAÑEDA VANEGAS, CECILIA PINILLA PINILLA, JOSÉ EDGAR:
CIUDAD	MANIZALES

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CENTRO EDUCATIVO: FE Y ALEGRÍA EL CARIBE
AÑO	¿?
CONCLUSIONES GENERALES	<p>Esta es una propuesta que realiza el Centro Educativo: Fe y Alegría en el cual pretende iniciar un proceso de lectoescritura, para estudiantes que se les dificulta asimilar de manera normal dicho proceso y que bien podrían catalogarse como de aprendizaje lento.</p> <p>La elaboración de este proyecto hace uso de una serie de herramientas pedagógicas; una de ellas es el computador que permite el aprendizaje de la lectoescritura en niños y niñas con dificultades de aprendizaje, además facilita y motiva el manejo elemental del computador.</p> <p>La propuesta encontró respuestas a diversos interrogantes de tal forma que antes de finalizar el año escolar los estudiantes con aprendizaje lento, han alcanzado las competencias básicas: conceptuales, valorativas y prácticas que le permitan enfrentarlo a su medio y pueda ser promovido al grado escolar siguiente.</p> <p>Se busca que a través de la utilización del computador la manipulación de software educativo acorde al grado de enseñanza y el desarrollo de actividades de aplicación y refuerzo en el hogar y en la escuela, estas dificultades, sean superadas en su mayoría. Las herramientas computarizadas</p>

	hacen de la escuela algo más atractivo y positivo para el alumno y la sociedad.
--	---

Fuente No. 20.

TEMA	INTEGRACIÓN DEL LENGUAJE Y LAS TICS EN EL AULA DE CLASE
GRUPO INVESTIGACIÓN	CUERPO DE DOCENTES E INVESTIGADORES FUNDACIÓN GABRIEL PIEDRAHITA URIBE
CIUDAD	CALI
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	FUNDACIÓN GABRIEL PIEDRAHITA URIBE
AÑO	1996
CONCLUSIONES GENERALES	<ul style="list-style-type: none"> • Internet y otras formas de Tecnología de la Información y la Comunicación (TICs) tales como los procesadores de texto, editores Web, software de presentaciones y correo electrónico, están redefiniendo periódicamente la naturaleza del Alfabetismo. • Para ser plenamente alfabetos, en el mundo de hoy, los estudiantes deben dominar las nuevas

	<p>competencias de las TICs.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los educadores tienen la responsabilidad de integrar de manera efectiva estas tecnologías dentro de la enseñanza de la lectoescritura.
--	---

Fuente No. 21.

TEMA	EXPERIENCIAS EXITOSAS EN LECTOESCRITURA
GRUPO INVESTIGACIÓN	MARITZA RETAMOZO
CIUDAD	LIMA, PERU
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CIDE
AÑO	1996
CONCLUSIONES GENERALES	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias del currículo de lecto escritura • Importancia de las Experiencias Pedagógicas Innovadoras, (EPI) • Dichas experiencias se originan en iniciativas de instituciones y localidades • Importancia de experiencias Pedagógicas

	Alternativas, (EPA).
--	----------------------

Fuente No.22.

TEMA	MODULO BÁSICO DE LECTOESCRITURA
GRUPO INVESTIGACIÓN	MARTHA LILIANA HERRERA A. FRANCISCO J RODRÍGUEZ. PABLO ROLANDO ARANGO.
CIUDAD	PEREIRA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
AÑO	2004.
CONCLUSIONES GENERALES	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidad de la lectura • Estrategias para una lectura reflexiva • Estrategias para una lectura eficiente • Importancia de la relectura • Estrategias para una escritura eficiente

Fuente No.23.

TEMA	OPINIONES Y EXPERIENCIAS DE LOS PADRES DE FAMILIA DEL COLEGIO SAN BARTOLOMÉ DE LA MERCED CON RESPECTO AL PROCESO DE LECTOESCRITURA CON UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA EN EL CURSO PREESCOLAR
GRUPO INVESTIGACIÓN	CARMEN COTRINO G. ; DIRECTORA MARLEN AURORA MORENO DUQUE
CIUDAD	SANTA FE DE BOGOTÁ
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL Y FAMILIAR, PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
AÑO	1996
CONCLUSIONES GENERALES	<p>El presente trabajo de investigación e intervención tiene como objetivo principal conocer las opiniones y experiencias de los padres de familia del colegio San Bartolomé La Merced</p> <p>Importancia del aprendizaje de los niños y niñas de la lectoescritura, dejando de lado los métodos memorísticos y mecánicos con que tradicionalmente se ha hecho.</p>

	Este proceso pedagógico ha ido reelaborándose en la búsqueda de mejores condiciones para el niño que recién ingresa al medio escolar.
--	---

Fuente No.24.

TEMA	INCIDENCIA DE LA ATENCIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA Y EN LA COMPRESIÓN DEL LENGUAJE EN NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR
GRUPO INVESTIGACIÓN	ESTUDIANTES FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE
CIUDAD	BOGOTÁ
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE.
AÑO	1990
CONCLUSIONES GENERALES	Para la adquisición de cualquier aprendizaje debe considerarse el grado de desarrollo en que se encuentra el sujeto, así como sus características de más relevancia y sus

	<p>condiciones.</p> <p>La madurez es una de las características más marcadas ya que determina las capacidades del sujeto, para adquirir un aprendizaje. Una buena utilización de recursos auditivos, visuales y táctiles, contribuyen a una adecuada discriminación audio-vocal, favoreciendo el aprendizaje de la lecto-escritura e importancia del lenguaje en la vida del hombre como medio de comunicación tanto oral como escrito como variables de atención, Lecto-escritura y comprensión de lectura.</p>
--	--

Fuente No.25.

TEMA	DISEÑO DEL CURRÍCULO F.U.M. PARA NIÑOS COLOMBIANOS EN EL ÁREA DEL LENGUAJE
GRUPO INVESTIGACIÓN	CUERPO DE ESTUDIANTES FUM OSPINA, ANA BETTY, OLGA LUCIA SALAZAR, OFELIA TOVAR, MARÍA RUBIELA ZAMORA.
CIUDAD	BOGOTÁ
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE
AÑO	1992

<p>CONCLUSIONES GENERALES</p>	<ul style="list-style-type: none">• La realización de este trabajo fue en todo sentido productivo, gracias a que despertó e incitó hacia la investigación por parte de sus colaboradores.• Retomando los objetivos propuestos para la elaboración de esta tesis, el marco conceptual y teórico, así como principalmente los conceptos emitidos por expertos que evaluaron el currículo. concluir• Permitió un análisis más objetivo de la situación por la cual atraviesa el país, su problemática.• Se destaca también la importancia de la forma como en Colombia se lleva a cabo la validación y evaluación curricular, por lo cual se determina la importancia de la evaluación curricular como elemento esencial del proceso educativo que suministran información sobre resultados que afectan el currículo.• Fundamentación teórica del tema relacionado al área del lenguaje.• Se dan definiciones del área y componentes, objetivos, metodología y evaluación.
--	---

10.2. Análisis de los Antecedentes

Para el desarrollo de este Estado del Arte o Antecedentes, el grupo de trabajo realizó un barrido bibliográfico por las diferentes universidades en Bogotá que contaran con programas que hicieran referencia al tema a tratar (Currículo, lectura, escritura en América Latina y países de habla hispana), además se tuvieron en cuenta bibliotecas y otros documentos que se encontraron en Internet. Esta labor resultó difícil de llevar a cabo, dado que algunas universidades, a pesar de tener excelentes textos, en el momento de consultarlos no se encontraban allí o simplemente se reservaban la información que se requería.

El escrito que a continuación se presenta, está planteado luego de elaborar 25 Raes de los textos que se encontraron para dicha investigación, los cuales como se mencionó anteriormente, fueron el resultado de una investigación ardua por diferentes medios.

Del análisis realizado, se observa que en América Latina existen muy pocas investigaciones publicadas acerca del tema de interés del grupo de trabajo, y las que se encuentran son de uso restringido; sin embargo, cabe destacar que algunos países como Argentina, Chile, España y Costa Rica, denotan interés por ofrecer una educación con calidad, y de esto dan muestra los documentos que se encontraron, debido a que éstos han sido implementados en instituciones educativas de estos países.

Dentro de los textos se encontró que la relación existente entre el desarrollo de las competencias de la lectura y la escritura corresponde con el desarrollo evolutivo y el proceso de aprendizaje que cada individuo va desarrollando a lo largo de su vida, enfocándose principalmente en su infancia. Para cumplir este proceso se necesita diferentes herramientas que se deben emplear para propiciar una buena adquisición de este proceso lecto-escritor, al igual que de diferentes actores.

Un actor o grupo importante dentro de ese proceso es la familia, quienes con actividades sencillas y cotidianas colaboran en el desarrollo de esta competencia, las cuales de forma indirecta logran motivar las habilidades de la dimensión comunicativa en cada niño o niña, y van generando un interés en ellos por querer socializar las experiencias que en su hogar ha podido adquirir, permitiendo un continuo aprendizaje, que puede poner en común gracias a los procesos de socialización que se llevan a cabo en el momento del ingreso a la escuela.

Otros agentes activos que intervienen son el docente y la comunidad educativa, quienes a través de diferentes actividades vivenciales y enriquecedoras permiten que ese proceso del cual hacemos mención sea desarrollado de una forma acertada.

Una de las formas en que los conceptos pueden ser adquiridos por el estudiante, es la forma audiovisual (fonema-imagen), siendo éste un trabajo que facilita el desarrollo de los procesos de relectura y escritura y el cual está siendo utilizado en diferentes instituciones educativas, con gran acogida por parte de los docentes debido a su efectividad.

Otra forma de fortalecer el proceso de lectura y escritura es a través de las relaciones interpersonales que los estudiantes establecen con sus grupos de pares, puesto que al ser una forma sencilla y agradable de aprendizaje, los niños y niñas socializan los conceptos que son adquiridos de forma no intencional, los cuales a pesar de su forma de adquisición, están formando bases pertinentes para el inicio del proceso lectoescritor. Por ejemplo, los niños y niñas de tempranas edades, a pesar de no saber leer, distinguen algunos productos comerciales, con el simple hecho de observarlos (percepción visual), lo cual facilitará más adelante el proceso de la lectura gracias a que es capaz de relacionar esquemas visuales con el texto o palabra escrita.

La mayoría de los textos hallados en el presente Estado del Arte, se enfocan en la importancia que tiene el desarrollo de la competencia lectoescritora. Además dan algunas recomendaciones para iniciar dicho proceso, las cuales se han mencionado anteriormente, pues en éstas enfatizan principalmente dichos documentos.

Para concluir, cabe decir que es importante que los docentes que están a cargo de la labor educativa, deben ser concientes del rol que desempeñan, pues su papel no sólo se fundamenta en transmitir conocimientos, sino que éstos sean útiles para quien los está recibiendo. Definitivamente para enseñar algo se debe tener ese gusto, para así poder enseñarlo de una forma agradable y óptima, pues es ilógico enseñar algo que no se conoce o por lo cual no se siente gusto y/o placer (en este caso la lectura y la escritura), aún cuando éstos son instrumentos importantes para el proceso de comunicación del ser humano y son los generadores de conocimiento en el individuo, lo cual permitirá evolución en la sociedad y replantear el ser persona.

10.3. Conceptos fundamentales de la investigación

Desde la perspectiva de la presente investigación, entenderemos por *Conceptos fundamentales de la investigación* al conjunto de comprensiones que alumbrarán el recorrido investigativo. Las comprensiones fundamentales estarán encaminadas a la pedagogía tradicional y al sentido y prácticas de la lengua dentro de ésta, a las propuestas de Cassany sobre la escritura y al currículo. Estos tres cuerpos conceptuales serán las perspectivas de sentido sobre las que se basará el trabajo de las investigadoras.

¿Por qué pedagogía tradicional, las propuestas de Cassany y currículo? Porque el límite temático y problemático del trabajo mismo nos lo dicen. Haremos un esbozo de qué es pedagogía tradicional y de su historia en Occidente, de los usos de la escritura dentro de ésta – reflexionando sobre su vigencia – y encontrando en

Cassany – entre otros - una salida al enciclopedismo escritural de la escuela tradicional. Respecto al currículo, determinaremos las nociones básicas y las estructuras que lo generan. Así, pues, nuestro trabajo tendrá un piso, un andamiaje más delimitado desde esta tríada.

10.3.1. La pedagogía tradicional

Escuela tradicional significa método y orden. Sobre estas dos premisas se construye todo un aparato pedagógico desde el siglo XVII y que aún en muchos casos sigue vigente. Con la Didáctica Magna de Comenio (1657) se opta por un sistema de transmisión de conocimientos y de formación del carácter caracterizado por:

Magiocentrismo. El educador es el eje de la enseñanza. Él como adulto y como estandarte de unos valores e ideologías, concentra el conocimiento y sólo él puede determinar lo que es válido. Este docente-adulto es modelo y guía al que se le debe imitar y obedecer. En este sentido, la disciplina, la organización de los contenidos, la validación de los aprendizajes y los ejercicios académicos y espirituales son los caminos para desarrollar las virtudes.

En este tipo de pedagogía, la función de la lectura y de la escritura son igualmente normativas. Se lee para repetir, se escribe para reiterar lo aprendido. La producción textual está determinada por la caligrafía y por la exactitud de la información que el docente ha brindado. Además, se escribe para copiar a los modelos y autores clásicos y para el correcto dominio de una lengua, desde su perspectiva gramatical y, en algunos casos, para conocer por imitación la normativa estética.

Enciclopedismo. Tanto el conocimiento como las diferentes disciplinas son organizadas, secuenciadas y explicadas en orden estricto: de lo general a lo particular. Los conocimientos están dados, son inamovibles, no deben ser

transformados salvo por evidentes procesos sistemáticos de investigación – desde el modelo de las ciencias exactas -; todo lo que el alumno - del latín *sin luz* - debe saber ya está escrito. El aprendizaje es, entonces, recapitulación; precisa rememoración, sagrada repetición. El mejor alumno será quien mejor repita lo ya dado.

A esta característica la apoya decididamente el modelo de las disciplinas, cada una de las cuales tiene un método, un objeto y unos límites precisos. Dentro de este mismo marco, la Ilustración y el Enciclopedismo desarrollaron afanosamente el amor por el conocimiento pero desde perspectivas atomistas, especializadas; se accedía a la realidad descomponiéndole, parcializándola en fragmentos.

Verbalismo. Se enseñaba y se aprendía con una didáctica básica: el docente transmitía y el alumno repetía. El repaso, el resumen, la toma detallada de notas fueron los formatos escriturales que se privilegiaron pues respondían a una comprensión estática del conocimiento. En la palabra oral del docente y en la escrita de los textos, se concentraba toda la verdad; lo reconocido socialmente como fundamental estaba en esas dos instancias.

Esta pedagogía tradicional le apuesta a la formación humana desde la temperancia del carácter, la repetición de los contenidos fragmentados de cada disciplina y la transmisión de la herencia cultural, convirtiéndose en un sistema rígido e impositivo. Frente a estas características pedagógicas transmisionistas, propias del conocimiento fragmentado y enfatizadas en la repetición pasiva, desde el siglo XIX y con Durkheim a la cabeza, se inicia una revisión crítica que arrojará un sistema más abierto y flexible en el cual el estudiante pasará de pasivo a protagonista del conocimiento y en donde el mismo conocimiento se irá haciendo problémico y flexible.

La Escuela Nueva, la Escuela Activa (Jhon Dewey), los aportes de Jean Piaget , de María Montessori y ya en pleno siglo XX los postulados del Aprendizaje

Significativo de David Ausubel e incluso los propios del conductismo radical de Skinner hasta llegar al constructivismo y a las reflexiones de Vigotsky, han permitido una reformulación estructural de dicha escuela tradicional que ha marcado a Occidente.

En toda esta historia de la educación, la escritura ha sido y sigue siendo piedra de toque. Antes decíamos que la escritura dentro del marco tradicional oficiaba – oficia - como reconfirmación del aprendizaje memorístico. Efectivamente, escribir era – es todavía en muchas instituciones - sinónimo de caligrafía, de ortografía y de buenas notas de clase. En este sentido, escribir no denotaba reflexión crítica ni creatividad; escribir era refrendar los conocimientos, hacer buena letra, escribir con pulcritud y repetir planas para afianzar el código escrito.

Paulatinamente y con el advenimiento de la Escuela nueva, de las teorías del aprendizaje significativo y del desarrollo cognitivo del sujeto, la escritura empezó a tomar nueva carta de ciudadanía. Su función ya no está puesta en lo normativo tanto como en lo comunicativo y más recientemente en lo cognitivo y estético. Así las cosas, la escritura pasó de ser mera huella, registro, a ser formulación del pensamiento y posibilidad de interacción social en contextos reales. En otras palabras, se le dio retorno a lo que en su más íntima naturaleza es: expresión, formulación del pensamiento, creación, debate.

Hoy incluso, hemos hecho la traslación del texto al hipertexto. Es decir, entendemos la cultura como un conjunto de lenguajes que se interactúan recíprocamente, textos en comunicación, en intercomunicación. Ideas que se interconectan y una forma de pensar. Hoy día esta ha sido una nueva alfabetización; el ciudadano actual requiere pensar en forma sistémica, compleja, uniendo las diferentes piezas para armar el rompecabezas de la cultura. Esta concepción, tan ajena a la de la escritura memorística y repetitiva de la pedagogía tradicional, nos pone un reto: *cómo desarrollar verdaderas competencias para la escritura en las nuevas generaciones*. Esta inquietud será abordada a lo largo de

la presente investigación aunque se requería el contexto de la pedagogía para que tuviera mayor sentido la búsqueda que iniciaremos.

10.3.2. El sentido de la escritura y el proceso escritor

Como explicamos al inicio de este capítulo, encontramos en la propuesta de Daniel Cassany una alternativa interesante, significativa y propositiva para generar competencias escriturales en los niños y niñas de las instituciones Gran Bretaña y Victoria School.

Iniciemos el trazado de este aparte con una consideración general que nos permitirá alumbrar la investigación y el sentido mismo de la escritura, eje de ella: *“La vida moderna exige un completo dominio de la escritura. ¿Quiénes puede sobrevivir en este mundo tecnificado, burocrático, competitivo, alfabetizado y altamente instruido, si no sabe redactar instancias, cartas o exámenes? La escritura se está arraigando, poco a poco, en la mayor parte de la actividad humana. Desde aprender cualquier oficio, hasta cumplir los deberes fiscales o participar en la vida cívica de la comunidad, cualquier hecho requiere cumplimentar impresos, enviar solicitudes, plasmar la opinión por escrito o elaborar un informe. Todavía más: el trabajo de muchas personas (maestros, periodistas, funcionarios, economistas, abogados, etc) gira totalmente o en parte en torno a documentación escrita”*⁵.

Aunque miraremos otras perspectivas y autores, nos centraremos principalmente en Cassany, en su libro *Describir el escribir*⁶. Éste parte de un enfoque psicolingüístico y por lo mismo centra su discurso en los procesos mentales que acompañan a la escritura: *“Mi libro se centra en los procesos mentales de la escritura, en lo que ocurre en el interior de la mente cuando escribimos”*⁷. En este

⁵ Cassany, Daniel. *La cocina de la escritura*. Anagrama, Barcelona, 2000. p., 13.

⁶ Cassany, Daniel. *Describir el escribir*. Paidós comunicación, Barcelona, 1997.

⁷ Ibid, p.16.

sentido, su libro pretende determinar qué sabe un escritor⁸ sobre la lengua escrita y sobre el acto mismo de escribir, qué debe saber y qué tiene que saber hacer un individuo cualquiera para ser un buen escritor, en qué se diferencian los escritores competentes de los incompetentes, cómo ha aprendido un escritor competente todo lo que sabe sobre lengua escrita, cómo ha aprendido o desarrollado las estrategias de redacción que utiliza y cómo podemos ayudar a los escritores novatos para que escriban mejor.

Desde esta amplia panorámica, pedagógica a todas luces, Cassany determina los procesos mentales superiores que requiere la escritura:

- * Reconocimiento de signos gráficos ---segmentación de palabras y frases.
- * discrimina información relevante de la irrelevante.

Acto seguido, plantea que la reflexión sobre la escritura involucra la memoria y la creatividad para:

- Seleccionar información para el texto.
- Planificar su estructura
- Crear y desarrollar ideas
- Lenguaje común = lector / autor⁹.

En otras palabras, ser escritor competente requiere conocimientos de la lengua escrita (conocimiento y memoria), estrategias de planeación (habilidades cognitivas de ejecución) y creatividad (flexibilidad e imaginación). En términos de Chomsky, competencia y actuación. Un escritor debe conocer y saber utilizar estos dos componentes: conocimiento del código escrito y saber aplicar las estrategias necesarias para redactar.

⁸ El término *escritor* en la presente investigación es utilizado en sentido general; no se refiere sólo a los escritores profesionales sino a todas las personas que utilizan activa y eficazmente la escritura para cumplir diversas funciones socialmente relevantes.

⁹ Ibid, p. 17.

Conocer el código implica:

1. identificar las reglas lingüísticas: gramática, ortografía, morfosintaxis.
2. saber aplicar mecanismos de cohesión: enlaces, puntuación, referencias.
3. reconocer y organizar formas de coherencia: estructura global e información relevante.

Ahora bien, en términos generales la primera instancia de la competencia escritora está en el conocimiento del código escrito, entendiéndose por código escrito “Un sistema de signos que sirven para transcribir el código oral”¹⁰. Adquirir el código escrito no significa solamente aprender la correspondencia entre el sonido y la grafía, sino aprender un código nuevo, sustancialmente distinto del oral.

Y ante la pregunta sobre qué sabe un escritor del código, Cassany responde que lo mínimo que se debe saber es:

- Gramática: la lengua consta básicamente de tres partes:

1. fonética y ortografía
2. morfología
3. sintaxis y léxico

- La otra parte es la formada por las reglas de:

1. adecuación
2. coherencia y,
3. cohesión¹¹.

¹⁰ Ibid, p. 18.

¹¹ Ibid, p. 18.

- La adecuación: es la propiedad del texto que determina la variedad (dialecto/estándar) y el registro (general, específico, oral/escrito, objetivo/subjetivo, formal/informal) que hay que usar.
- Coherencia: hay informaciones relevantes o informaciones irrelevantes. La coherencia es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante e irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.)
- Cohesión: es la producción del texto que conecta las diferentes frases entre si mediante las formas de cohesión.
- Corrección gramatical: conocer las reglas fonéticas y ortográficas, morfosintácticas y léxicas de la lengua que permiten construir oraciones aceptables.
- Disposición en el espacio: saber cómo debe presentarse un escrito (convenciones, márgenes, cabeceras, etc)¹².

Los conocimientos del código escrito que tiene un escritor competente no se limitan a los contenidos tradicionales de corrección gramatical relativos a la construcción de las frases, sino que también incluyen reglas de formación de textos.

En resumen, el código escrito presenta un conjunto de características contextuales y textuales propias que lo diferencian del discurso oral. No es lo mismo hablar que escribir. Se habla de manera inmediata y con una *gramática* de gestos; se escribe línea tras línea y siguiendo un orden sintáctico. Así, el escritor competente debe utilizar recursos lingüísticos de adecuación, coherencia, cohesión y corrección gramatical específicos.

¹² Ibid, p. 18.

Esto implica que el desarrollo de la competencia escritora pasa indefectiblemente por el estudio del código escrito y que por lo mismo escribir con competencia requiere de los siguientes elementos:

- Lectura constante
- comprensión textual adecuada
- Transcripción de textos elaborados por buenos escritores (para aprender lógicas de composición textual)
- estudio de reglas gramaticales¹³

En este aspecto, para escribir bien se debe ante todo leer bien; los buenos escritores son o han sido durante un largo período de su vida, buenos lectores, y la corrección del profesor es verdaderamente efectiva cuando se realiza durante el proceso de composición de texto, cuando el alumno puede incorporar las correcciones durante la redacción del texto mismo.

Hasta el momento entonces: ser escritor competente requiere conocer el código escrito, planear la lectura y ser muy buen lector. El docente deberá hacer sus intervenciones durante la redacción misma del texto.

Una estrategia más que propone Cassany y que a su vez retoma de Frank Smith es la de leer como un escritor¹⁴. Esto quiere decir que se trata de enseñar al niño o niña a que lea con juicio crítico, a que lea buscando cómo está escrito un texto para que así aprenda formas de escribir para que cuando escriba, sea más consciente de los recursos que otros han utilizado para expresarse mejor. Al respecto, el español dice: *“Un escritor tiene que dominar las características del código... debe recordar la ortografía de miles de palabras, tiene que distinguir las sutiles normas de puntuación y las convenciones en el uso de las mayúsculas, es necesario que conozca la estructura, los registros y las formas de cohesión*

¹³ Ibid, cfr. Pp. 51, 52, 53.

¹⁴ .Ibid, p. 64.

*propios de los textos que quiere escribir, etc. La escritura se aprende de los textos ya escritos que han redactado otros escritores. (Smith): el único modelo para escribir una carta es una carta ya escrita*¹⁵. Y más adelante afirma, “Para leer como un escritor nos comprometemos con el autor del texto, y, leyéndolo, lo reescribimos con él. En cada paso, en cada nueva frase o en cada párrafo nuevo, anticipamos lo que dirá el texto, de forma que el autor no sólo nos está enseñando cómo se usa el lenguaje escrito, sino que precisamente está escribiendo para nosotros todo aquello que quisiéramos escribir. Leyendo como un escritor (como un emisor) aprendemos a escribir como un escritor”¹⁶

Desde esta perspectiva de cómo generar competencia para la escritura, Cassany hace un interesante contraste entre lo que es adquirir la primera lengua o lengua nativa y aprender una segunda lengua. En uno y otro proceso hay panorámicas que vale la pena citar para comprender mejor el proceso de la competencia escritora en niños que, como en el Colegio Gran Bretaña, tienen al español como segunda e incluso tercera lengua:

Adquisición (lengua nativa)	aprendizaje (2ª lengua)
Es muy parecido al proceso que sigue un niño para adquirir una primera o una segunda lengua.	<i>El individuo aprende a partir de situaciones no reales en la que no hay comunicación natural. (dictados, ejercicios de rellenar huecos...)</i>
Interactúa de manera real con los hablantes de la lengua que adquiere.	El individuo se fija especialmente en la forma de los mensajes.
El individuo se fija en el contenido del mensaje más que en la forma.	El individuo aprende a través de reglas gramaticales y de la corrección de errores.
No hay enseñanza de reglas gramaticales ni corrección de errores.	El individuo es consciente de las reglas que aprende.

¹⁵ Ibid, p. 65.

¹⁶ Ibid, p. 68-69.

El individuo no es consciente de las reglas que adquiere.	El individuo usa generalmente las reglas aprendidas para corregir lo que dice o escribe.
La auto corrección se hace utilizando la intuición lingüística.	
La actitud es importante	La aptitud es lo que importa.

Observando el anterior esquema¹⁷, coincidiremos en que ambos puntos de vista coinciden en que trabajar por contextos amplios y significativos confiere mayores y más efectivas posibilidades de expresión oral y escrita. En otros términos, permitir que el niño vea que la escritura cumple ante todo una función social deberá ser evidente para desarrollar escrituras más sólidas.

Haciendo la transferencia didáctica, Cassany deja en evidencia que, además de conocer el código escrito, de leer comprensivamente, de leer como escritor y de saber planear, un escritor competente requiere contextos reales y significativos para que su escritura pase de ser la *tarea* a ser un texto necesario para interactuar consigo mismo y con los demás. Esto cobrará vital importancia en nuestra investigación pues consideramos que un docente que permite al niño escribir sobre su realidad, expresar sus sentimientos y relacionarse activamente con su entorno inmediato puede generar mejores resultados en el código escrito a uno que sólo aprende de memoria o por repetición de conceptos y normativas.

En esta misma línea argumentativa, cassany nos explicita el proceso de composición textual, el cual tiene seis pasos a saber:

¹⁷ Ibid, pp. 71-72.

- *Tomar conciencia de la audiencia.* Es importante que el autor dedique cierto tiempo a pensar en las cosas que les quiere decir, en las cosas que saben, en cómo quiere presentarse a sí mismo, etc.
- *Planificar el texto.* Es importante hacer un plan o estructura del texto. El autor suele hacerse un esquema mental del texto que escribirá.
- *Releer los fragmentos escritos.* A medida que redacta, el autor relee los fragmentos que ha escrito para comprobar que se ajustan a lo que quiere decir y también para enlazarlos con los que escribirá después.
- *Revisar el texto mientras escribe y relee los fragmentos del texto.* El autor los revisa y va introduciéndole cambios. Estos cambios afectan sobre todo el contenido o significado del texto.
- Durante la composición el autor también utiliza unas estrategias de apoyo para solucionar algunas contingencias que se le presentan. En general, suele *consultar gramática o diccionarios para extraer alguna información que no tiene y que necesita.*
- El autor puede utilizar las habilidades de hacer esquemas y resumir textos, relacionadas con la comprensión lectora, para producir un escrito.
 - Para hacer esquemas el autor analiza primero los marcadores estructurales del texto y después representa jerárquicamente y no linealmente su estructura.
 - Para resumir textos el autor identifica primero la información relevante del original y posteriormente la transforma en frases abstractas, sintéticas y económicas¹⁸.

Los seis pasos anteriores nos están dando ya una propuesta didáctica que en su concepción de la escritura y en cuanto a la mirada pedagógica, difieren considerablemente del modelo tradicional de la escuela, en donde los pasos que se han desarrollado, son:

¹⁸ Ibid, p. 117.

- *Explicar un género literario o una norma gramatical.* El estudiante toma apuntes en función de memorizar para un control de lectura o para una tarea que deberá hacer en casa y traer, en limpio, a la clase siguiente.
- *El estudiante adecua su expresión literaria a las necesidades propias del tema o a las indicaciones dadas por el docente.*
- *La tarea se hace en casa; no hay proceso intensivo en la clase y la tarea se presenta como un producto terminado.*
- *El docente evalúa el trabajo de escritura del estudiante sin mayor intervención del estudiante ni del grupo de alumnos.*
- *Evaluada la tarea, se pasa al siguiente tema.*

Contrastando las dos anteriores concepciones, las investigadoras, por experiencia propia y, consideran que si se trata de generar competencias para la producción textual los seis pasos de Daniel Cassany antes descritos se ajustan con mayor pertinencia para los colegios en cuestión. La presente investigación no tiene como objetivo imponer un modelo de escritura pero sí hará análisis de la producción textual de los niños de los colegios Gran Bretaña y Victoria School y en esto tiene gran impacto no sólo la estructura curricular de cada institución sino las prácticas didácticas mismas dadas en el aula.

Ahora bien, en la investigación del profesor Daniel Cassany hay un interesante descubrimiento: ¿qué tipifica a un escritor competente de uno incompetente? Veamos:

ESCRITORES COMPETENTES	ESCRITORES INCOMPETENTES
<ul style="list-style-type: none"> - Conciben el problema retórico en toda su complejidad, incluyendo ideas sobre la audiencia, el propósito comunicativo y el contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conciben el problema de manera simple, sobre todo en términos de tema de redacción. - Tienen poca idea de la audiencia. - No aprecian demasiado el escrito.

<ul style="list-style-type: none"> - Adaptan el escrito a las características de la audiencia. - Tienen confianza en el escrito. - Normalmente quedan poco satisfechos con el primer borrador. Creen que la revisión es una forma de construir el significado del texto. Revisan estrictamente la estructura y el contenido. - Están preparados para dedicarse selectivamente a las distintas actividades de la composición según la etapa del proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> -Fácilmente quedan satisfechos con el primer borrador. -a menudo intentan hacerlo todo bien en el primer borrador. Se concentran en la elección de las palabras o en la puntuación, incluso en las primeras etapas, cuando los escritores competentes trabajan en el contenido.
---	--

En el anterior esquema abreviado¹⁹, podemos destacar algunos rasgos:

- *El sentido de la escritura.* Cuando ésta se concibe como totalidad y proceso, hay mayores posibilidades de abordarla pedagógicamente en procesos de mediano y largo plazo.
- *El producto vs. el proceso.* Cuando se entiende que lo fundamental es dejar la tarea (docente) y cumplir con la tarea (estudiante) se merma la posibilidad de hacer una intervención cognitiva de fondo sobre el sujeto que escribe. La tarea disfraza la subvaloración de la relación pensamiento-lenguaje y en su defecto todo acto de escritura es una normativa escolar, puramente.
- La escritura y su función social y estética. En el escritor competente es fuerte esta concepción y de alguna forma tiene claro que los propósitos de la escritura van mucho más allá del deber escolar. Caso contrario, en el

¹⁹ Ibid, p. 118.

escritor incompetente, la función pragmática y estética de la escritura no son claras, no tienen mayor sentido.

Entonces, podríamos aventurarnos a afirmar que de acuerdo con la concepción que de la escritura tenga la institución (reflejada en su Plan de estudios) y el maestro (explicitada en su didáctica), dependerá en grado sumo las relaciones de los escritores con la escritura.

Hasta aquí hemos esbozado los lineamientos generales de Daniel Cassany respecto a la escritura, al código escrito, a las competencias del escritor y a las posibles alternativas didácticas de su enfoque. Ahora echemos un vistazo a otras voces, a otras perspectivas que asumiendo el mismo enfoque del investigador español, nos enfrentan a la función social de la escritura y a cómo se ve esto en la escuela. De esta manera el horizonte de sentido referido al tema de nuestra investigación será más completo.

Una segunda perspectiva sobre la escritura la hemos retomado de la revista *Educación y cultura*²⁰.

“Hasta hace poco, cuando se pensaba en escribir, la preocupación se centraba fundamentalmente en el producto final. Pocos profesores o tutores de escritura hablaban a sus discípulos sobre los pasos involucrados en la producción de un bien escrito”.

La escritura como proceso ha sido explicada por los modelos cognitivos contemporáneos de la escritura (Floiber & Hayes...) Estos dan cuenta de las operaciones mentales que ocurren cuando los humanos escriben de una manera competente y proponen interpretaciones como las cuatro que aparecen a continuación:

²⁰ Revista *Educación y cultura*. No. 28. Nov. De 1992. Santa Fe de Bogotá, FECODE.

1. *interpretan la escritura como una habilidad compleja que impone al escritor una serie de exigencias simultáneas:*

...cuando una persona escribe tiene que ocuparse de buscar contenidos y generar ideas nuevas, decidir cómo organizar el texto, pensar a qué audiencia va dirigido, tener claro qué efecto quiere lograr, manejar el lenguaje para conseguir ese efecto, utilizar la sintaxis correctamente, seleccionar vocabulario, tomar decisiones sobre mecanismos de estilo, asegurar la coherencia y la lógica del texto, no cometer errores de ortografía, producir un texto claro y transparente; lograr un texto que tenga energía, utilizar adecuadamente la puntuación para comunicar los significados deseados y controlar la longitud del texto.

2. *Reconocen los sub-procesos involucrados en el proceso total de componer un texto de calidad y la propiedad de recursividad (el ir y el volver) que caracterizan la interacción entre estos sub-procesos.*

Hoy gracias a los modelos cognitivos de la escritura se identifican tres subprocesos en el acto de escribir: planeación, transcripción y revisión: edición.

Planear: tiene que ver con incubar, generar, capturar y manipular ideas, organizar, fijar metas, prescribir y especificar el texto. También pueden incluir dibujos, listas, diagramas, hablar solos o con otros, tomar notas, llevar un diario privado, simular condiciones o simplemente pensar creativamente. La planeación debe considerar no únicamente lo que se va a decir sino también cómo, para qué y a quién se le va a decir. O sea, también se planea el propósito, la estructura y la audiencia. Planear es ya escribir. Tomar notas es ya escribir.

Transcribir: traducir un texto. Tiene que ver con el acto mismo de escribir sobre el papel, cuando las palabras fluyen de la punta del lápiz. Aquí aparece una colección de oraciones sintácticamente estructuradas que ya expresan con

alguna lógica el significado que pretende el escritor. Este escrito es la primera versión del futuro texto, pero en ningún caso puede ser el producto terminado.

Revisar / editar : tiene que ver con el perfeccionamiento sucesivo de la primera versión transcrita bajo la orientación del plan. ...ajustar el texto a una serie de convenciones y modificar la organización del mismo para que finalmente llegue a su óptima forma y pueda ser leído fácilmente y con agrado.

3. *Postulan estrategias para superar las restricciones que impone la tarea de escribir sobre la mente del escritor.*

Es frecuente que se piense que el material del escrito se encuentra archivado en la memoria del escritor o en los libros. Por ej: la mente del escritor no tiene capacidad para tomar decisiones simultáneas sobre el desarrollo lógico de un párrafo y sobre la estructura sintáctica de una oración. En el caso del niño que está aprendiendo a escribir, es un sinsentido pretender que componga una historia y al mismo tiempo se concentre en no salirse del renglón, hacer letra bonita y no cometer errores de ortografía. *La mejor consigna es: una cosa a la vez.*

4. *Identifican las diferencias que existen entre escritores expertos y novatos.*

La diferencia entre estos dos individuos es la metacognición. La persona que tiene metacognición reúne tres condiciones: sabe cuáles son sus procesos mentales, ejerce control voluntario sobre ellos y puede hablar sobre ellos. En el caso de la escritura esto marca la diferencia entre escritores expertos y novatos.

La escritura no es un producto terminado que aparece mágicamente en un único y rápido acto. Por el contrario, es como la composición de una obra de arte, que por humilde que sea, requiere de un trabajo artesanal de

moldear la obra. Desde el punto de vista práctico, esto se traduce en una nueva definición de lo que es ser un buen escritor. Además, esta noción permite derivar implicaciones para la pedagogía de la escritura²¹.

Queda claro a esta altura que, definitivamente, se debe hacer una pedagogía de la escritura que involucre a ésta como un proceso dinámico, cognitivo, interactivo y permanente, en el cual se tenga conocimiento del código escrito, conciencia de la función social y estética del lenguaje y didácticas que animen a la metacognición. De esta manera se dejará de formar niños que *hacen la tarea para formar escritores*. Los resultados de las muestras o tomas escriturales de los niños del Colegio Gran Bretaña y del Victoria School nos darán más luces al respecto.

Una tercera perspectiva sobre la escritura la encontramos en Delia Lerner²². Aquí el caldo de cultivo es la reflexión sobre el papel protagónico del niño mismo en su propio proceso escritor y en la didáctica como una mediación definitiva para lograr este propósito. A lo largo del discurso de Delia Lerner se infiere que definitivamente el papel de la escuela es el de formar verdaderos usuarios de la palabra escrita y que se podrá llevar a buen término esta meta si se rebasa la enseñanza teórica de la lingüística y se construyen campos significativos y reales para interactuar con la lectura y la escritura. Este libro tiene a su haber la reflexión sobre la didáctica como puesta en escena fundamental para desarrollar competencia en la comprensión y en la producción textual pero entendiendo al niño como el centro mismo del problema pedagógico:

“Yo he dicho insistentemente que <un nuevo método no resuelve los problemas>. Pero la reflexión didáctica es otra cosa. Y una vez que logremos restituir de pleno derecho al actor principal de su proceso de aprendizaje, que

²¹ Ibid. Artículo de Clemencia Cuervo Echeverri y Rita Flores Romero.

²² Lerner, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de cultura económica. México. 2001.

es el niño mismo, es preciso conceptualizar los cambios que tienen lugar en el ámbito escolar cuando se complejiza la noción de “ lengua escrita “, cuando no se confunden enseñanzas con aprendizajes y cuando se acepta (evidencias mediante) que el sujeto del aprendizaje asimila, crea, construye, y que sus asimilaciones, sus creaciones conceptuales, sus construcciones cognitivas, tienen un extraordinario potencial pedagógico²³.

Delia Lerner toca la herida: el papel de la escuela en la formación de lectores y escritores, pues finalmente el usuario del sistema educativo (el niño y el joven) poco pueden hacer para transformar estructuralmente el mismo sistema del que se alimentan; les corresponde, empero, a quienes organizar ese sistema, mirarlo críticamente. Para el caso de la lectura y de la escritura, Lerner afirma:

Lo posible es hacer el esfuerzo de conciliar las necesidades inherentes a la institución escolar con el propósito educativo de formar lectores y escritores, lo posible es generar condiciones didácticas que permitan poner en escena – a pesar de las dificultades y contando con ellas – una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar) de estas práctica.

En primer lugar, para posibilitar la escolarización de las prácticas sociales de lectura y escritura, para que los docentes puedan programar la enseñanza, un paso importante que debe darse a nivel del diseño curricular es el de explicitar, entre los aspectos implícitos en las prácticas, aquellos que resultan hoy accesibles gracias a los estudios sociolingüísticos, psicolingüísticos e históricos. (...) formular como contenidos de la enseñanza no sólo los saberes lingüísticos sino también los quehaceres del lector y del escritor: hacer anticipaciones sobre el sentido del texto que se está leyendo e intentar verificarlas recurriendo a la información visual, discutir acerca de un mismo material, comentar lo que se ha leído y compararlo con otras obras del mismo

²³ Ibid, p. 8.

*o de otros autores, recomendar libros, contrastar información proveniente de diversas fuentes sobre un tema de interés, seguir a un autor predilecto, compartir la lectura con otros, atreverse a leer libros difíciles, tomar notas para registrar informaciones a las que más tarde se recurrirá, escribir para cumplir diversos propósitos (convencer, reclamar, dar a conocer), planificar lo que se va a escribir y modificar el plan mientras se está escribiendo, tener en cuenta los conocimientos del destinatario para decidir qué informaciones se incluyen, seleccionar un registro lingüístico adecuado a la situación comunicativa, revisar lo que se está escribiendo y hacer modificaciones pertinentes...*²⁴.

El menú, como podemos ver, es cada vez más amplio. Pero subrayamos como ideas- fuerza de Delia Lerner y que son pertinentes para nuestra investigación, dos:

- el niño como eje del proceso escritural y,
- el énfasis de la escritura en tanto práctica social real.

Continuemos trazando el camino, afinemos aún más la mirada sobre escritura y su función social en la escuela. Cuarta perspectiva: *Cultura escrita y educación*²⁵, Emilia Ferreiro:

“La escritura no era objeto de nadie, sino del maestro de primero de primaria, quien se lo había apropiado de tal manera que lo había transformado. Es decir, la escritura se había transformado de objeto social en objeto escolar. Esta transformación de la escritura en un objeto de propiedad escolar exclusivo hizo que perdiera algunas de las funciones que la justifican como objeto de importancia social. La escritura se transformó en un instrumento para pasar de grado. Hay que

²⁴ Ibid, pp. 32 y 33.

²⁵ Castorina, José; Goldin, Daniel; Torres, Rosa María. *Cultura escrita y educación*. Conversaciones con Emilia Ferreiro. Edición de Graciela Quinteros. Fondo de cultura económica, México, 1999.

*ser enfáticos, la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no al revés*²⁶.

Resalta entonces que para reformular las prácticas pedagógicas sobre la escritura debemos devolverle su sentido social: la escritura es un acto social, de hecho, escribir socializa al individuo, le da su carta de ciudadanía. En tanto la escuela no reformule el papel político y social de las prácticas escriturales, poco o nada se podrá hacer para formar escritores competentes. Por lo mismo, las prácticas escolares referidas a la decodificación pasiva, a la plana, a la lectura descontextualizada del alfabeto, a la partición silábica, carecen de sentido:

“Si la maestra dice: hoy vamos a aprender una letra nueva y presenta la “r”, el pobre Ricardo, que hace rato sabe escribir su nombre, tiene que decir que esa letra es nueva porque la maestra así lo dijo.

Yo, maestra, sostengo que el chico no sabe, porque eso me permite tratarlos igual a todos, como ignorantes. Después quiero que todos lleguen, al mismo tiempo, al punto de llegada, independientemente de cuál fue el punto de partida. Porque el punto de partida es ilusorio. O sea, yo me fabriqué un punto de partida de ignorancia generalizada y luego, como no me gustan los desfases, si todos son iguales al principio, ¿cómo es que no aprenden al mismo ritmo?

*El asunto de la domesticación del objeto es algo serio. Se puede discutir si es inevitable, ¿verdad? Todos los objetos sociales cuando pasan a ser escolares se transforma*²⁷.

10.3.3. El currículo.

Consideramos necesario que a la par de educación y escritura, el tema de nuestra investigación debe delinear una aproximación a lo que es *currículo*.

²⁶ Ibid, p. 45.

²⁷ Ibid, pp, 46,47.

El concepto y las prácticas curriculares se pueden rastrear de manera formal desde la Edad Media, con el Trivium y el Quadrivium, esa organización sistemática de los estudios y de las asignaturas. Para la cultura clásica griega, el estudio tenía relación con la educación del cuerpo, de la ciudadanía y de la reflexión filosófica; ya en Roma se habla de educación básica, media y superior y con el auge del Renacimiento se inicia una era de apertura al conocimiento hasta llegar a nuestros días con desarrollos disciplinares y administrativos para la institución educativa. *“El origen histórico del término currículum se sitúa a comienzos del siglo XVII en las universidades de Leiden y Glasgow, como consecuencia de los planteamientos que en el ámbito político, social y religioso inculca el calvinismo, con relación a la ética de la eficacia y el rigor en las sociedades protestantes de la época.*

El término currículum ha tenido dos acepciones fundamentales: curso de estudios y curso de vida. Durante bastante tiempo predominó la primera concepción; sin embargo, recientemente se han producido varios intentos de recuperar el segundo significado, es decir, como conjunto de experiencias vividas en el aula o fuera de ella, pero dentro de la institución escolar.

El término currículum ha sido utilizado en las últimas décadas en la teoría educativa, como marco conceptual para entender y determinar la educación y como ámbito y fenómeno de la realidad educativa, ha dado lugar a planteamientos difusos y ambiguos. Como campo de estudio es un concepto sesgado por diversas opciones ideológico-culturales, y porque abarca un amplio campo de la realidad educativa, desde diferentes perspectivas²⁸.

Al ser tan amplia la cobertura de un currículum, podemos afirmar que éste teje las relaciones entre sociedad e institución educativa y que por lo mismo involucra los valores, ideologías, propósitos y modelos de la cultura escolar de manera formal y sistemática. Al entender de esta manera compleja y sistémica el currículum, se

²⁸ Confrontar: http://www.aulaclick.com/seccion_home.asp?seccion_id=31446¬icia_id=3717.

podrá comprender entonces que parte decisiva de la formación del estudiante tiene que ver directamente con los postulados que en él se contienen. Casarini determina cuatro líneas de trabajo del currículum.

- En tanto compendio de exigencias académicas,
- Como fundamento mismo del aprendizaje,
- Como sistema tecnológico de reproducción y,
- Como materialización del conocimiento y de las formas de disponerlo en tiempos y en forma práctica²⁹.

Así las cosas, para comprender desde un enfoque historico-hermeneúatico las prácticas escritoras, es necesario conocer el currículum de una institución. Por lo mismo, dentro del marco poblacional de esta investigación se podrán identificar las líneas generales de las instituciones Colegio Gran Bretaña y Victoria School.

Acogidas a esta perspectiva, las investigadoras entenderemos, entonces, como currículum el conjunto sistemático de valores, filosofía pedagógica, enfoques, modelos y planes de estudio (contenidos, secuencias de aprendizaje, actores, contexto, materiales y recursos didácticos) por los que opta una institución escolar para alcanzar sus propósitos formativos.

Este currículum hace las veces de “vitrina” de la institución, de formalización explícita de ella. Pero tendremos que triangular este discurso con las prácticas cotidianas de aula. Por lo mismo, las tomas escriturales que haremos a los niños y niñas, las observaciones didácticas y las entrevistas en profundidad nos dirán hasta dónde se cumple el currículum. Dicho de otra manera, veremos si el currículum oculto o implícito concuerda con el explícito o formal.

Muy en particular en la escritura y la lectura, es en donde se atisban las fortalezas y las fisuras del currículum. Es en las didácticas cotidianas, en las formas de evaluación, en los énfasis dados a los productos o a los procesos, en las apuestas centradas en el conocimiento o en la comprensión, en donde mejor queda

²⁹ Casarini, M. *Teoría y diseño curricular*. Trillas, Monterrey, México, 1999.

expuesto el verdadero articulado pedagógico de una institución: *“Las decisiones involucradas en la selección y jerarquización de los contenidos son cruciales porque – como lo ha demostrado la teoría crítica del currículum – decidir qué aspectos del objeto se muestran supone también decidir cuáles se ocultan; decidir qué es lo que se enseña significa, al mismo tiempo y necesariamente, decidir qué es lo que no se enseña. Tradicionalmente, lo que se concibe como objeto de enseñanza es la lengua, y en particular sus aspectos descriptivos y normativos. Las prácticas de la lectura y la escritura como tales han estado casi ausentes de los currículos y los efectos de esta ausencia son evidentes: la reproducción de las desigualdades sociales relacionadas con el dominio de la lectura y la escritura. Éstas siguen siendo patrimonio exclusivo de aquellos que nacen y crecen en medios letrados hasta que el sistema educativo tome la decisión de constituir esas prácticas sociales en objeto de enseñanza y de encarnarlas en la realidad cotidiana del aula”...³⁰.*

Dice Lundgren: *“El contenido de nuestro pensamiento es el reflejo de nuestro contexto cultural y social. Al mismo tiempo, la reconstrucción cognitiva subjetiva del mundo que nos rodea interviene en nuestras acciones y, al ser así, modifica las condiciones objetivas de nuestro contexto social y cultural”³¹.*

Y a esto es que atiende y de alguna manera reorganiza el currículo escolar. Podríamos decir que la ideología y apuesta de la escuela se representa en ese currículo.

“Yo defino el “currículum” como la “solución necesaria al problema de la representación”, y el problema de la representación como el “objeto del discurso pedagógico”. Este objeto del discurso se plantea como un dominio del pensamiento y de la construcción social y la reproducción se separan entre sí”³².

³⁰ . Lerner, delia. Op.cit. p.89.

³¹ . UP. Lundgren, *Teoría del currículo y escolarización*. Morata, Madrid, 1992, p.13.

³² Ibid, p. 22.

La anterior cita nos lleva a que un currículum a la vez de ser representación es mediación entre la escuela y la sociedad en la que esa escuela está involucrada:

“Si consideramos que los textos sobre pedagogía, es decir, las teorías curriculares, fueron creados por la necesidad, en la educación de masas, de controlar y gobernar la educación, especialmente por medio de la reforma educativa, entonces, el problema elemental de los teóricos del currículo es el análisis de la relación entre la función interna y la externa de la educación; en otras palabras, el análisis de cómo el proceso de la educación se adapta a las demandas de la producción , por una parte, y del Estado, por otra.” (...) El currículo expresa una filosofía (o filosofías) de educación que transforman los fines socioeducativos fundamentales en estrategias de enseñanza. Así pues, el currículum como concepto se refiere también a un proceso de transición entre sociedad y educación. Por tanto, el currículo es uno de los conceptos claves en la educación y constituye una de las áreas más importantes de la investigación educativa³³.

Ahora bien, parte determinante del currículum es el Plan de estudios. Éste comporta los saberes, la organización de las disciplinas como tal: *Cuando las diversas instituciones educativas del país requieren los servicios de un profesor para promover los aprendizajes curriculares en un grupo escolar, es practica común entregar al docente que se ocupa de una materia la lista de temas, el nombre de la asignatura, o bien un programa rígidamente estructurado, tipo carta descriptiva que, en la mayoría de los casos, le da la oportunidad de interpretar el programa de acuerdo con su experiencia y con sus intereses profesionales, en detrimento de los aprendizajes curriculares que dicho programa pretende fomentar, a partir del plan de estudios del que forma parte³⁴.*

³³ Ibid, p. 70-71.

³⁴ Díaz Barriga, Ángela. *Didáctica y currículum*. Madrid, Paidós Educador, p. 84.

Desde la mirada del presente trabajo de investigación, entonces, el currículum es el conjunto de acciones, actores, recursos, modelos, valores, tiempos y disciplinas que intervienen en la educación de las personas, de acuerdo a unos ciertos contextos socio-históricos. Entre los elementos determinantes del currículum están los de orden psicológico (necesidades, intereses, procesos grupales de las personas), los de orden socioeconómico (estructura del mercado, utilización de recursos, estructuras sociales imperantes), de orden cultural (valores, ideologías, modelos pedagógicos, tendencias didácticas) y de orden lógico-disciplinar (ordenamiento del conocimiento, resolución de problemas, relaciones enseñanza-aprendizaje). Un currículum responde al *qué* (Plan de estudios), al *cómo* (prácticas pedagógicas), al *cuándo* (tiempos del conocimiento, ritmos de aprendizaje y sistemas de evaluación) y al *quién* (sujetos que intervienen en el acto educativo).

Es interesante anotar que la secuenciación de las disciplinas es la pretensión explícita de la escuela y que para nuestro caso, la formas de desarrollar conocimientos y competencias sobre la escritura se ven reflejadas en las instituciones de manera velada, implícita la más de las veces. Tanto en el Colegio Gran Bretaña como en el Victoria School hay un énfasis por la comunicación pero no es suficientemente clara la propuesta metodológica ni didáctica para llevar esto a cabo (anexos de Plan de estudios).

11. METODOLOGÍA

“El método es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante. No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente”³⁵

Edgar Morin abre las compuertas. El método³⁶ más que ser un camino evidente de constatación de una premisa o verdad que de antemano se sabe, es un recorrido, una aventura hacia lo desconocido de un problema. Hablar de método es hablar de una apuesta, de una forma de construir una reflexión desde la reflexión misma. En tal sentido las coinvestigadoras entienden el método en la presente investigación aunque delimitan la forma de construir el problema desde una perspectiva de *investigación cualitativa de corte etnográfico*.

Los instrumentos utilizados fueron: entrevista en profundidad, observación sistemática y recolección de muestras, herramientas a través de las cuales se logró contactar, explorar, registrar, analizar e interpretar la información recolectada. Esta perspectiva metodológica ha sido enriquecida también por el “paradigma indiciario”, propuesto en el libro *El signo de los tres*³⁷.

Así las cosas, podemos enmarcar el método de manera compleja, abierta y flexible aunque buscando interpretar e intervenir sobre las estructuras curriculares y las prácticas didácticas de la producción textual.

³⁵ Morin, Edgar, Roger C. Emilio, Motta, Raúl. *Educación en la era planetaria*. Gedisa, Barcelona, 2004, p. 17.

³⁶ Morin, Edgar. *El método*. Cátedra, Madrid, 1999. V tomos.

³⁷ Eco, Umberto; Sebeok, Thomas. Op.Cit.

11.1. Instrumentos

Tres fueron los instrumentos fundamentales que sirvieron como soporte durante el proceso de investigación: entrevista en profundidad, observación sistemática y diario de campo.

11.1.1. Entrevista en Profundidad

Seguiremos la ruta propuesta Elsy Bonilla Castro y Penélope Rodríguez en su texto de investigación *Más allá del dilema de los métodos*³⁸.

“las entrevistas individuales en profundidad son el instrumento más adecuado cuando se han identificado informantes o personas claves dentro de la comunidad. Dada la posición que ocupan, la experiencia que tienen, estos informantes son definidos como conocedores o expertos, por lo cual puede considerarse que sus opiniones son representativas del conocimiento cultural compartido por el grupo en cuestión”

Esta es precisamente la vivencia del grupo coinvestigador. Fue así como a partir del tópico común planteado en el proyecto, se procedió a la preparación de las entrevistas en profundidad, hecho que supuso para las coinvestigadoras, diseñar los guiones correspondientes o esquemas de temas o subtemas base de ellas.

Entre los requisitos que se consideraron especialmente para su diseño, pueden enunciarse aspectos tales como, determinar hacia dónde se iba y qué era lo que se quería saber, aspecto que indujo al grupo coinvestigador a establecer propósitos comunes tales como: propuestas curriculares de cada institución en lo atinente a la competencia escritora y a los niveles de producción textual de cada institución. Por otra parte, materializar el guión gradualmente, de acuerdo con las

³⁸ Bonilla, Elsy, Rodríguez, Penélope. *La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos*. CEDE-UNIANDES, Bogotá, 1995.

circunstancias y a través de las preguntas correspondientes según el método sugerido y que se explicita a continuación:

Primera sesión (el rapport). Fue el espacio destinado para preguntas generales, mediante las cuales se estableció el contacto y se ganó la confianza de los entrevistados. Esta sesión fue determinante para los siguientes encuentros.

Segunda sesión. Preguntas dirigidas a los entrevistados, las cuales fueron abiertas (de opinión de cada entrevistado); se entró por los temas claves para la investigación que habían quedado apenas iniciados en el primer encuentro y con el ánimo de profundizar suficientemente acerca de la información que se quería lograr.

Tercera sesión. Se formularon preguntas cerradas (a partir de la información suministrada por el entrevistado). Aquí las coinvestigadoras requirieron dominios especiales en los temas o tópicos abordados durante la conversación, así como en el manejo bibliográfico de los mismos y la familiarización con eventos que se llevan a cabo en el medio respecto a la formación de los maestros.

Posteriormente a este encuentro, una vez transcrito y compuesto el texto correspondiente, se le presentó a cada uno de los entrevistados con el fin de que llevaran a cabo una revisión minuciosa de él y tuvieran la oportunidad de hacer las modificaciones que consideraran necesarias y dieran la aprobación respectiva antes de su edición y publicación.

11.1.2. Observación sistemática

Se reconoce como otro instrumento en el camino como aprendices de la investigación, definida en tanto estrategia de focalización, rastreo, selección y estructuración de datos a través de los cuales se construye y deconstruye una red de significaciones en el aula.

A ella se llegó con una mirada producto de la información recolectada, en las entrevistas en profundidad y con la ayuda de las respectivas herramientas: una rejilla o retícula como dispositivo de observación, que posibilitaría el acopio de información pertinente, libreta de notas, cámara fotográfica y grabadora, entre otras. El objetivo fue mirar las ventajas con las cuales las coinvestigadoras se iban a enfrentar, además de afinar las herramientas respectivas y en caso dado replantear las hipótesis.

El panorama general para la realización de la observación contempló como elementos esenciales: la lectura del “Paradigma indiciario”³⁹, las preguntas hipotéticas, los instrumentos que se iban a utilizar y los momentos en los cuales se iban a utilizar, así como la validación lograda a través de las tomas escriturales de los niños/as. Ver Tabla siguiente.

11.1.3. Rejilla de Observación sistemática

Problema central: ¿Cómo fortalecer los niveles de producción textual en lengua castellana en los niños de un colegio internacional y los de un colegio bilingüe?

Las siguientes fueron las categorías generales de análisis que de acuerdo con el tema y problema de investigación dieron los primeros insumos del análisis, mismo que después se fue concretando de acuerdo con lo que las muestras arrojaron. Estas categorías dieron los marcos generales para las observaciones de clase, las entrevistas y el análisis de las tomas escriturales de los niños y niñas. La columna “Aspectos observados”, en la rejilla, dio el insumo para el análisis y las conclusiones del presente trabajo.

³⁹ Eco, Umberto; Sebeok, Thomas. Op.Cit.

2. IMPLEMENTACIÓN Y DESARROLLO (DIDÁCTICA) MEDIACIONES	
2.1 CONTEXTO SITUACIONAL	ASPECTOS OBSERVADOS
¿Quién define la organización de las producciones textuales es de los niños y de las niñas?	
¿Bajo qué criterios se definen los niveles de producción textual de los niños y niñas de grado 4º	
¿A nivel de producciones textuales, qué se comparte en el aula entre la docente y los niños?	
¿Cuáles son los roles del estudiante en su proceso de formación escritora?	
¿Cuáles son los roles de la maestra en lo que se refiere a la didáctica de la escritura?	
¿Cuáles son los roles de los pares en los aprendizajes individuales?	
¿Cuáles son los roles de los pares en los aprendizajes colectivos (grupos intermedios, grupos grandes)?	
Durante las prácticas pedagógicas en didáctica de la escritura, ¿se presentan oportunidades para planear, liderar, implementar y evaluar por parte de los alumnos mismos?	
¿Cuál es la concepción que de didáctica hay en el aula de clase?	
¿Cuál es la concepción de escritura en el aula de clase?	

ESTRATEGIAS	ASPECTOS OBSERVADOS
¿Cómo se desarrollan las actividades conducentes a la escritura de textos?	
¿Qué tipo de actividades se llevan a cabo durante la escritura de textos?	
¿Cuál es la finalidad de las actividades?	
2.3 PRODUCTOS	ASPECTOS OBSERVADOS
¿Qué clase de textos escriben los niños y niñas?	
¿Qué motivaciones subyacen en los textos elaborados por los niños y niñas ?	
¿Para quién escriben los niños/as?	
¿Qué hace la maestra con los textos escritos, elaborados por los alumnos/as?	
¿Qué tipo de reflexiones y/o acciones genera la socialización de los textos?	
EVALUACIÓN	ASPECTOS OBSERVADOS
¿Qué se evalúa en la producción textual de los niños y niñas?	
¿Bajo qué criterios se evalúa?	
¿Cuáles son los procedimientos de evaluación empleados?	
¿Qué modelos de evaluación se aplican?	
¿Para qué se evalúa?	
¿Se contrastan las producciones textuales de los niños/as con los estándares del M.E.N.?	

Aplicar este instrumento implicó de cada uno de las observadoras, aprestamiento, sensibilización y concentración de la atención focalizada en aspectos concretos y capacidad de comparación puesto que aquí primó la habilidad para detectar similitudes, diferencias y discernimiento permanente. Las voces escondidas en el aula, en los pasillos, aquí, fueron los elementos de primer orden como testimonio fidedigno de las vivencias ocurridas en cada uno de los espacios seleccionados. Adicionalmente, requirió contrastes entre lo que dice y hace el observado, aquello que informa el contexto y lo que dice o percibe el observador.

Finalizado el proceso de observación en las aulas de las dos instituciones escolares y programas mencionados anteriormente, así como el diligenciamiento de los correspondientes registros y análisis de las respectivas informaciones arrojadas por ellas, se contabilizó un total de 106 muestras escriturales de los niños/as.

11.1.4. Análisis de datos

A partir de las categorías tentativas de la entrevista en profundidad, se llegó a las aulas con la rejilla de observación sistemática, la cual consideró básicamente dos aspectos, el primero de ellos, la postura curricular de las instituciones y, el segundo, la implementación de los procesos escriturales en los niños y las niñas que desde las *tomas* o escrituras de los niños y niñas se logró establecer.

Al cabo de cada una de las observaciones, se procedió a transcribir y organizar el respectivo registro. Lograr la construcción de este producto escritural supuso comenzar a tejer el texto correspondiente a la voz del observador del cual empezaron a emerger las primeras inferencias que tenían que ver con rasgos, indicios y categorías definitivas, algo así como la primera confrontación consigo mismo, con su intención primera para validarla luego a nivel grupal, cuantas veces fue necesario antes de una nueva observación.

Concluido el proceso de observación, se procedió a la realización de la correspondiente lectura estructural de cada una, para llevar a cabo la respectiva triangulación, por medio de la cual se obtuvo la matriz de análisis que reunía tres categorías a nivel de: *Actores*: categoría dentro de la cual se consideraron dos aspectos, los maestros y los niños; *Programa de Lengua Castellana*: se analizaron los planes de estudios de los dos colegios, teniendo en cuenta la Misión y Visión de cada uno de ellos, y *Productos escriturales*, los productos escritos de los niños y su contrastación con los niveles esperados por el M.E.N.

Análisis de Prueba N° 1:

Cuento

Esta prueba se realiza con base en la escritura de un cuento. Se les da a los niños una ficha en la que aparecen cuatro (4) viñetas en las que se muestran las imágenes de un dinosaurio... así:

Viñeta 1: Un dinosaurio que aparece como perdido. Esta viñeta indica que el niño/a debe iniciar *“Había una vez”*

Viñeta 2. Un dinosaurio llorando... En esta viñeta aparece la palabra: *“luego”*...

Viñeta 3 El dinosaurio persigue unas mariposas: Aquí aparece la conjunción: *“Entonces”*

Viñeta 4: Dinosaurio “jugando con las mariposas” o “atrapando mariposas”... (Puede leerse de acuerdo con la inferencia del niño/niña lector de la imagen). Aquí, la palabra: *“finalmente”*.

Esta prueba se aplicó a los niños y niñas de los dos colegios referidos: Victoria School y Colegio Gran Bretaña. La edad de los niños: 10 años promedio.

Dentro de la actividad se dan parámetros de escritura en la que se le indica al estudiante que “tienen como objetivo escribir con corrección ortográfica, claridad en el texto (coherencia y cohesión gramatical) y que además sean capaces de crear un cuento con la estructura básica de la narración: Inicio, nudo y desenlace. Dándoles las imágenes que se explicaron anteriormente.

Ver anexos. (pruebas-cuento)

Analizamos 22 textos escriturales de los alumnos del VICTORIA SCHOOL bajo estos parámetros:

ORTOGRAFÍA:

Dentro del parámetro ortográfico, encontramos los errores más frecuentes:

1. Inicio del texto sin mayúscula.
2. Mayúscula después de punto seguido o punto y aparte. (en caso de marcarlo).
3. No hay tildes en los textos
4. Verbo “estar”: “*estaba*”: no la escriben con *B*, sino con *V*
5. Nombres propios sin Mayúsculas.
6. Separación de palabras: escriben “*lepidio*” en vez de : le pidió.
7. En algunos textos aparecen ciertas abreviaciones tales como: **pq** de la que se supone debemos inferir es **porque**.
8. No se identifican en los textos el uso de ningún tipo de signo de puntuación. Salvo algunas excepciones. (Dado por regla general que definitivamente en este curso no los usan).
9. Palabra: **haci**, para decir **asi**.
10. En muchas ocasiones cambian la **Y** por **LL** : **Ila** lo había visto por “ya lo había visto”...
11. El uso de la **H**: ejemplo, escriben: **asiendo** por **haciendo**.
12. La expresión **de repente** la escriben: **derrepente**.
13. No hay claridad silábica al momento de separar las palabras de una línea a otra (cambio de renglón): ejemplo:
14. Mucha dificultad en palabras con **C**: “**aparsieron**” por **aparecieron**; **felises** por **felices**.
15. Dificultad en el uso de la **G**: ejemplo: **lagito** por **laguito**.

En otra categoría, analizamos:

LETRA / GRAFÍA:

Letra o grafía: no hay rasgos claros...por ejemplo una **a**, puede ser una **o**, o viceversa.

Tamaño de la letra...por ejemplo: la letra **l** no es muy larga y termina asemejándose a una letra **i**.

En la mayoría de los escritos se nota unificación en cuanto a que la mayoría escribe con letra cursiva. Sin embargo, se encuentran rasgos que mezclan los dos tipos de letra: script y cursiva.

Algunos textos muestran palabras completamente ilegibles, difíciles de entender lo que no permite la claridad de la idea en el contexto.

COHESIÓN Y COHERENCIA:

Algo que definitivamente nos llamó la atención en los textos de los niños del Victoria School, fue el hecho de no encontrar planificación en las ideas, es decir, el texto se escribe sin un proceso de pensamiento depurado, se escribe lo primero que le viene a la mente al niño o la niña. No utilizaron por ejemplo el apoyo de palabras que se encontraban en las diferentes viñetas para irle dando coherencia narrativa a sus cuentos. En algunos textos comprobamos que la forma cuentística no se adecua a la intención deseada ni a las características de la situación comunicativa.

Aunque son textos “limpios” en su presentación, no hay una clara demostración de querer realizar textos con una normatividad clara en cuanto al manejo de renglones y márgenes.

SEMÁNTICA LINGÜÍSTICA:

Como dato curioso la palabra “*masacre*”... se encuentra en diferentes textos.

Otras palabras que evidencian cierto tipo de lenguaje que denota la preferencia por el texto “violento” en cuanto a su contenido son: “*metralleta, matar, degollar, matar, masacrador, atacar, ...se las comió por pedacitos, destortillar, aplastar, sádico, matón, sicario, psicópata.*”

En contraposición, datos interesantes:

Dado que en el CGB los estudiantes son de diferentes nacionalidades, es interesante subrayar el hecho de que los textos de los niños y niñas no muestran ningún rasgo de violencia, diferente a lo que si denotan los textos de los alumnos y alumnas del Victoria School.

Es importante anotar que sí hubo comprensión de las imágenes que se dan a los estudiantes en la primera hoja de la ficha, ya que los textos escritos se articulan adecuadamente de acuerdo con las viñetas que muestran a los dinosaurios. Sólo que los niños y niñas tienen su propio lenguaje decodificador según la intención dada tanto por la ficha misma y la de ellos como lectores que infieren lo que les dice la secuencia.

COLEGIO GRAN BRETAÑA:

Se evalúan 16 textos de los niños y niñas del CGB:

Antes que nada, me gustaría anotar que al evaluar los textos de los estudiantes de este colegio, mis alumnos y alumnas, pues es claro que yo, Beatriz Vergara, soy la docente de lenguaje de este grupo: year 6, en el CGB, o año 4º de primaria, en

otra institución colombiana, me encontré con la grata sorpresa que las narraciones escritas sí eran diferentes, pero dado que la pregunta del problema que conlleva a esta investigación es: **¿Cómo fortalecer los niveles de producción textual en lengua castellana en los niños de un colegio internacional y los de un colegio bilingüe?** Esa diferencia hallada, daba como resultado una experiencia escritural mucho más rica en cuanto a que:

1. Aparece adjetivación en los textos. Los niños y niñas hacen descripciones: tales como:

“mariposas de color azul claro y verde claro” / “manos suaves y delicadas”.

Surge también como nuevo elemento entre este grupo de estudiantes del CGB (Colegio Gran Bretaña), el diálogo entre personajes:

Ejemplos:

Ejemplo 1

- *“Hola! Petunia, Rosa, Ana, Doménica, Lina, y Jardín como les va el día de hoy”*
- *Vien muy vien! dijieron las flores.*

Nótese que se transcribe de igual manera como está en la prueba. A pesar de las faltas de ortografía que se percibe en el cuento, este o esta estudiante está involucrando el diálogo.

Ejemplo 2.

En el texto titulado: “Dino, el dinosaurio”, leemos:

....”sonrió y dijo: “¡Son tan pequeñas y hermosas!” “Quizás quieran jugar conmigo”... Dino corrió hacia las mariposas y les dijo: “¡Hola!” como loco. Las mariposas volaron hasta la cara de Dino y le dijeron: “Hola grandote, ¿Cómo es su nombre?” “Dino”, respondió. “Usted quiere jugar con nosotros?”, preguntó una.

Nota: el texto es transcrito de manera exacta del texto del niño.

ORTOGRAFÍA:

1. Solo se encuentra una sola prueba de un estudiante que no escribió la primera palabra: “Había” en mayúscula.
2. Aunque los textos ortográficamente están más depurados en faltas ortográficas, muestran:
 - a. Falta de tildes en palabras agudas, graves y esdrújulas.
 - b. Falta de tildes en el pronombre **él**.
 - c. Problema con la **QU**... los niños escriben: ejemplo: “*pero no amigas cualciera*”: por: pero no amigas cualquiera
 - d. Problemas ortográficos con la **G** : miremos: *sigiente*, por siguiente.
 - e. Los niños y niñas del CGB presentan dificultades en palabras parecidas al inglés: ejemplo: escriben *Diferente*, por diferente , *Possible*, por: posible, esto indica que tienden a escribirlas como se escriben en inglés.
 - f. La palabra (verbo) estaba, por lo general es escrito con: **estava**.
 - g. Aunque tienden a usar signos de puntuación lo hacen muy de la manera inglesa, cierran, pero no abren. Miremos: En el texto titulado, “El Dr. Vunder y sus amiga flores.”: “*Hola!*”, aquí podemos ver que se cierra admiración, pero no se abrió.

LETRA / GRAFÍA

En un 98% de las pruebas de estos estudiantes, podemos observar claramente una grafía casi impecable en su legibilidad. Letras bien “diseñadas”, la claridad de la letra siempre permitió captar el sentido global de los textos escritos.

A pesar de algunas incoherencias en cuanto a cohesión de géneros que ya se comentará más adelante, las vocales y consonantes son claras. Por lo general la mayoría de los estudiantes escribe con letra cursiva, pero en ambos casos hay claridad en el rasgo escritural.

El tamaño de la letra es aceptable en la mayoría de los textos.

Se muestra mucha organización y pulcritud en el 99% de los textos narrativos.

COHESIÓN Y COHERENCIA:

También fue satisfactorio encontrar una elaboración de textos en la que los niños y niñas escribieron con creatividad, guardando la estructura narrativa correspondiente, en la que utilizaron los procedimientos básicos que dan cohesión al texto. (Usando nexos, conectores, manteniendo el tiempo verbal, puntuando adecuadamente, etc.).

En muchas de las producciones escritas, hablemos de un 90%, se produjo el cuento de acuerdo con la muestra de viñetas diseñadas con los dinosaurios. Las modificaciones que se hacen son gracias a las inferencias que realiza el niño/a como lector de dichas representaciones pictóricas.

Los textos presentan una gran ilación en cuanto al desarrollo de la temática de cada una de las historias. Hay gran coherencia y claridad entre lo que es el título con el cuento narrado, también entre inicio y nudo, y nudo y desenlace.

Miremos en detalle un ejemplo:

EL DRAGÓN DE LA IMAGINACION

Había una vez un dragón que se llamaba Azuly. Azuly era de dos colores estos colores son el azul y el morado, el era el dragon de la imaginacion. El cada vez que veia algo el se lo imaginaba de otra forma muy imaginativa. Azuly era una niña, ella tenia muchas amigas dragonas y tambien tenia amigas de todas las especies. Luego un día por la tarde por ahí a las 2:00pm Azuly se enfermo de imaginitis y se puso a llover. Esta enfermedad hacia que cuando Azuly veia algo ella se imaginaba algo terrible. Para sentirse mejor ella fue a caminar a ver as sus amigas las mariposas. Cuando ella llego a la rosa donde vivian sus amigas se asusto tanto que grito tan duro que casi parecio un temblor. Asustadas salieron las mariposas para ver que paso, lo que habia pasado era que Azuly como saben estaba enferma y se imagino a la rosa donde vivian sus amigas, una mosca muerta y podrida. Cuando las mariposas salieron de su rosa Azuly se las imagino como unos diablitos rojos que se la querian comer. A Azuly casi le da un infarto, porqué las mariposas lo seguian. Ella sin pensarlo 2 veces se fue corriendo los mas rapido posible. Desde ese dia Azuly ya no va a visitar a los diablitos rojos en su mosca podrida y muerta.

FIN.

SEMÁNTICA-LINGÜÍSTICA:

Como detalles importantes en cuanto a la significación de los textos escritos, podemos decir:

1. En un 100% de las historias que presentan los niños y niñas del Colegio Gran Bretaña, se denota en contraste con los del otro colegio, una gama de palabras que reflejan narraciones positivas que hablan de amistad, que muestran alegría, son historias llenas de colores, magias, finales felices... En estas narraciones hay ausencia total de muertes y frustraciones que en el caso contrario del VS son parte fundamental de los contenidos.

Ejemplo:

Colegio Gran Bretaña	Victoria School
<p>Titulo: <u>Juan...el pequeño dragón</u></p> <p><i>“Había una vez un pequeño dragón que se llamaba Juan. No tenía muchos amigos pero tenía un gran jardín. En ese jardín habían miles de flores pero la mejor amiga de Juan era la flor mas bella de todo el jardín...la rosa.</i></p> <p><i>Todas las mañanas y todas las tardes salía a jugar y hablar con ella. Nunca dejaba de pensar en la rosa. Pero un día la flor no estaba normal! Luego Juan llevo de la escuela y todas las flores se empezaron a morir! Juan entendió lo que estaba pasando y se puso a llorar como nunca. Pens�...iba a volver a estar sin amigos otra vez? Se escondió atrás de un arbolito y</i></p>	<p>Titulo: <u>El dragona masacra a las mariposas</u></p> <p><i>Había una vez en la selva un dragon estaba aburrido porque no podia masacrar, degollar y matar mariposas. Estava asiendo mucho calor, entonces el dragon se fue a un lago y se puso a llorar porque estava aburrido. Y le aparecio una montonera de mariposas con pistolas y basucas el dragon les declaro la guerra y se harmo la guerra animal duraron día y noche asta meses. Ubieron muchas mariposas muerta y masacradas hasta que se acabo la guerra todas las mariposas estavan masacradas y solo por un dragon.</i></p> <p><i>Y haora se le conoce como Dragon masacrador de mariposas.</i></p>

miro a las flores. De repente aparecieron unas mariposas y las flores se pusieron tan felices que volvieron a vivir como si nada les hubiera pasado. La rosa vivió pero eso no le importo a Juan. Se pregunto porqué vivio? Vio a las mariposas y luego a la rosa. Eran las mariposas! Juan se puso hasta mas triste porque el no era el mejor amigo de la rosa...eran las mariposas! Finalmente Juan hablo con la rosa y ella dijo que todos podrian ser amigos. Juan acepto...y aunque no era el mejor amigos, era un amigo! Eso es lo que es importante! Fin.

NOTA: los textos son transcritos idénticos a la versión original.

2. Algo para recalcar es por ejemplo que en el 90% de estos cuentos hay una gran gama de adjetivos que permiten una lectura más agradable. La descripción es parte fundamental de estos textos.

COMPARACIÓN DE DOS TEXTOS
PARA VER EN DETALLE ELEMENTOS DESCRIPTIVOS EN LAS HISTORIAS

COLEGIO GRAN BRETAÑA	VICTORIA SCHOOL
<p>Titulo: Dino, el Dinosaurio <i>"Dino era un dinosaurio <u>enorme.</u> Era de <u>color verde con manchitas amarillas.</u> Dino tenia una <u>carita alegre,</u> pero era muy <u>triste</u> porque no tenía amigos"...</i></p>	<p>Titulo: Bonifacio el dinosaurio <i>"Hace mucho tiempo habia un dinosaurio llamado Bonifacio, resulta que un DIA Bonifacio salió de su casa y se encontro unas mariposas, entonces se asustó y salió a correr"...</i></p>
<p>Titulo: Pinpolin el dinosaurio feliz <i>"Había una vez una familia de dragones. Dino era el <u>más pequeño</u> así que entonces un día se fueron de día de campo y se divirtieron mucho, pero Dino vio <u>una hermosa</u> mariposa y....</i></p>	<p>Titulo: El dinosaurio y sus amigas las mariposas. <i>"había una vez un dinosaurio llamado Soyfeliz. El iba caminando por las praderas observando las flores, El paisaje pero se dio cuenta que estaba muy solito en el mundo"...</i></p>
<p>Titulo: Dragon solitario <i>"Habia una vez un dragón que no tenía nombre era <u>gigante</u> todo su cuerpo era de <u>color rosa, sus ojos eran negros con rallas amarillas.</u> El <u>era muy solitario</u>".</i></p>	<p>Titulo: Tomy quiere asustar <i>" Había una vez un dinosaurio llamado Tomy. Un dia tomy se desperto y tenia ganas de asustar a alguien, entonces salio de su casa".</i></p>

NOTA: las palabras subrayadas indican variedad de adjetivos que permiten un texto más descriptivo al momento de narrar.

¿Qué más se vio?

1. Que en las pruebas escriturales que realizaron los niños/as del V.S. de 22 pruebas, sólo dos, máximo, tres, muestran alguna calidad en cuanto a las exigencias iniciales de ortografía, coherencia, cohesión y estructura narrativa.
2. En las de los niños/as del CGB de 16 pruebas, solo dos muestran fallas en estas exigencias o requisitos.

Análisis de Prueba N° 2:

Descripción

En esta segunda muestra que realizamos con los estudiantes de los dos colegios, la idea era explorar el mundo de palabras que ellos poseen para trabajar la descripción.

Se entrega al inicio de la prueba una ficha en la que se explica detalladamente qué es la descripción y cómo se debe realizar la descripción de un personaje, así:

***“Describir** es explicar cómo es una persona, un animal, un lugar o un objeto. Para describir un animal debes tener en cuenta características físicas como su color, su tamaño y su forma...*

En la misma ficha se trabaja “Descripción de personas”, así:

“Descripción de personas:

Para describir a una persona debes mencionar:

- . Cómo es su aspecto físico.*
- . Qué le gusta hacer*
- . Cómo es su manera de ser.*

Además la ficha original que sirve de guía a los niños y niñas de 4º de primaria para hacer este ejercicio, muestra un ejemplo de texto descriptivo titulado: El capitán Garfio, así:

El capitán garfio

*“En el cuento de **Peter Pan** hay un personaje malvado. Se trata del capitán Garfio, un pirata que vive en el país del Nunca Jamás. El capitán es un hombre grande, fuerte y muy feo, con un terrible bigote.*

No tiene mano derecha porque se la comió un cocodrilo. En lugar de la mano lleva un garfio de hierro”.

Dados los ejemplos pertinentes a ambos grupos de estudiantes, y señalados los requisitos del ejercicio escritural, se entregan el papel a los niños así:

- En el Victoria School: 22 niños y niñas escribieron su descripción.
- En el Colegio Gran Bretaña : 17 estudiantes, realizaron su prueba descriptiva.

LUEGO:

- Se dan las indicaciones pertinentes de acuerdo con el papel entregado en el que aparece un gran título: “ **Describe a un personaje**”
- Se muestra al igual que en el cuento unas ilustraciones que guiará de manera más fácil lo que cada uno/a debe hacer: **Aparece entonces un**

punto 1 que dice: “*Observa a estos personajes. Luego, elige a uno de ellos:*”

-

Dibujo de Caperucita Roja	de	Dibujo de Hansel y Grettel	Dibujo de Shrek	Dibujo del gato con botas
---------------------------	----	----------------------------	-----------------	---------------------------

- Para finalizar el proceso de inducción al ejercicio, se les lee la indicación del punto 2 que dice: “*Describe al personaje que elegiste. Menciona sus características físicas y sus rasgos de personalidad. Puedes inventar características que no conozcas*”.

Analizando los resultados de los textos descriptivos encontramos las siguientes características:

COLEGIO GRAN BRETAÑA:

De las 17 pruebas escritas por los niños y niñas de Year 6 (año 4), fue interesante descubrir:

9 de 17 escogen personajes diferentes para ser descritos por ellos. 5 de 17 escogen Shrek 2 de 17 escogen el Gato con Botas 1 de 17 escoge Caperucita Roja

VICTORIA SCHOOL

De las 22 pruebas escritas por los niños y niñas de año 4º, encontramos:

9 de 22 escriben sobre Shrek
8 de 22 escriben sobre personajes diferentes
4 de 22 escriben sobre el gato con Botas
2 de 22 escriben sobre Caperucita Roja.

Revisamos a la par de los textos, los Estándares básicos de calidad según el Ministerio de Educación Nacional, **MEN**, en la parte de producción textual para verificar que los resultados esperados si estaban de acuerdo con las expectativas curriculares de ambos colegios, ya que tanto el **CGB** como el **VS** al igual que toda institución educativa nacional, se rige por los estándares básicos del MEN.

Entonces, revisando estos estándares, más específicamente los de producción textual, podemos leer:

PRODUCCIÓN TEXTUAL	
Producción de textos escritos, que respondan a diversas necesidades comunicativas y que sigan un procedimiento estratégico para su elaboración.	PARA LO QUE EL ESTUDIANTE:
	Elegirá un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.
	Realizará un plan para elaborar un texto

	informativo.
	Producirá la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres).
	Reescribirá un texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por sus compañeros y por él mismo.

Al igual que revisamos los estándares del lenguaje del MEN, también nos detuvimos en algunos conceptos básicos de Cassany, en su libro *Describir el escribir: “Mi libro se centra en los procesos mentales de la escritura, en lo que ocurren el interior de la mente cuando escribimos”*.

Al unir conceptos, teorías, reflexiones pedagógicas, estándares, modelos, sobre la escritura encontramos que realmente lo que queremos que un niño o niña haga es:

- Preocuparse durante la realización de un trabajo escrito, tanto de los aspectos formales, estéticos y de pulcritud en la presentación (márgenes, letra legible, uso correcto de los signos de puntuación, distribución de espacios, títulos...) como de localizar y utilizar los recursos informativos de uso habitual para obtener una información concreta y favorecer el aprendizaje.

- Identificar algunos recursos lingüísticos que favorecen la adquisición de nuevo vocabulario (comparación)...o como el que los niños debían emplear en la descripción: adjetivación o comparación ...analogías.
- Mostrar interés por conocer el nombre de las cosas y su utilización, con precisión y corrección del vocabulario de uso relacionado con las situaciones comunicativas de uso frecuente en su entorno social.

Análisis de Prueba N° 3:

Cartas

Los niños de las dos instituciones tienen en cuenta los requerimientos básicos para escribir una carta, teniendo en cuenta los criterios dados con anterioridad siguiéndolos en forma lógica:

- Lugar y fecha.
- Encabezamiento.
- Persona a quien dirigen.
- Expresión de ideas.
- Despedida.
- Firma.

En los escritos se encuentran situaciones relacionadas con las mascotas, tema que manejan en su vida cotidiana.

Ejemplo:

Bogotá, Octubre 23 de 2006.

Queridos mamá y papá.

Les quiero decir que anoche callo una lluvia muy fuerte y se callo el nido de un pájaro, los pollitos sobrevivieron pero la mamá y el papá tristemente murieron. No podemos dejarlos ahí, un perro se los puede comer, ellos no saben cuidarse solos, pueden morir de hambre. Yo y mi hermana los cuidaremos, por eso les pido que nos quedemos con los pajaritos.

Chao los quiero mucho.

Sebastián.

CGB.

En cuanto al propósito de la carta observamos que los niños manifiestan su opinión presentando argumentos para su justificación.

Ejemplo:

Bogota, Octubre de 2006

Queridos mami y papi:

Les escribo esta carta para saber como están. Bueno yo espero que bien, desde hace mucho tiempo quería preguntarles esto, yo quiero tener una guacamaya y un tucán espero que ustedes entiendan que yo quiero una.

Si ustedes me la compran yo me voy hacer cargo de todo lo que necesite.

Espero que ustedes me la compren yo voy a estar muy feliz, ustedes saben que la deseo con mucho cariño, amor y admiración. Ojala y ustedes estén felices con

haber comprado esos animales, además yo se que cuestan mucho y por eso los voy a cuidar bien, eso es todo luego les seguiré escribiendo.

Los quiere.

Estefany.

CGB.

También se destaca en las cartas la importancia de obtener una respuesta.

Ejemplos:

Tu hija espera que vos digas que si puedo tener otra mascota, si dices que si yo quiero un hámster para mi. CGB.

Por favor déjenme cuidarlo porque el no tiene a donde ir y es solo un cachorro.CGB

Espero que consideren esta carta y si aceptan esto entonces ayudarían a un pobre tigre sin casa. CGB.

Espero que con esta carta pueda tener esta mascota que quiero tanto. V.S.

Por favor denme un perrito o sino me aburriré mucho. V.S.

Los escritos de las cartas tienen coherencia y sentido desde el inicio, en la progresión de información y el cierre usando palabras afectuosas.

Ejemplos:

V.S.

Te quiero muchisisisimo.

Los quiero mucho.

Los quiero.

CGB.

Con amor.

Besos te quiero mucho.

Gracias con amor.

Muchos besos y abrazos.

Con todo mi amor gracias.

Usan mayúsculas al inicio y después del punto seguido:

CGB Si 10 niños/as

V.S. Si 5 niños/as

No 6 niños/as

No 9 niños/as

Los niños/as usan palabras sencillas que pueden ser comprendidas por cualquier persona que las lea; usan frases cortas y sencillas, utilizan verbos simples y muestran ideas concretas y precisas.

Las cartas son informales; por lo tanto en ellas tres niños del V.S. incluyen dibujos.

Escriben cosas que les pasan, comparten ideas, sentimientos y comentan experiencias:

Ejemplos:

V.S.

Como siempre estoy solo en la casa estudiando me serviría una mascota de acompañamiento.

Extraño mucho tener mascotas con quienes poder divertirme.

Me he portado bien y me fue muy bien en el colegio.

He decidido que tengo edad suficiente para tener un perro.

Que me acompañe cuando hago tareas o cuando tengo miedo.

CGB.

Recuerdan hace un año la muerte de trompas, nuestro perro nos dio mucha tristeza por mucho tiempo.

Yo ahora me siento muy solita en casa después de la escuela.

Yo se que cuando compraron el apartamento en el contrato decía que no podíamos tener mascota, pero si hablan con el señor yo creo que si nos va a dejar.

Tampoco tengo una hermana o un hermano para que me acompañen, yo se que seria difícil tenerlo ya que vamos a vivir en un apartamento.

Todo lo que los niños han escrito es valido ya que ellos pretenden hacerse escuchar.

12. RESULTADOS

Después del análisis de las tomas, los planes de estudio de las instituciones y las entrevistas, podemos concluir:

1º. De manera sorpresiva, encontramos que la estructura textual de los niños y niñas del Colegio Gran Bretaña es mucho más sólida, organizada y creativa que la de los niños y niñas del Victoria School.

El manejo de oraciones, signos de puntuación, analogías y creatividad es más completa y secuencial en el Colegio Gran Bretaña, pese a que los niños de esta institución tiene menos horas en su pénsum para la lengua castellana y que muchos de esos estudiantes son poblaciones flotantes de corta duración en nuestro país (entre uno y tres años). Para estos niños el idioma español es, de entrada, un objeto cultural nuevo y extraño y la mayor parte de su tiempo viven, piensan, hablan y escriben en otro idioma (inglés preferencialmente).

2ª. El entorno cultural en que viven los niños del Colegio Gran Bretaña (viajes, padres extranjeros, cambios en sus instituciones educativas) los “obliga” a interesarse por nuevas culturas e idiomas, lo cual a nivel de aula, les permite mayor capacidad de encantamiento respecto a un nuevo idioma. El hecho de trabajar con un idioma “extraño” o al menos intensivo respecto al idioma nativo, los lleva a establecer relaciones más creativas con la escritura. Los niños/as del VS. Tienen al español como su lengua nativa y la capacidad de fascinación es menor.

3ª. A nivel curricular parece ser que a medida que haya más opciones culturales (profesores de diferentes nacionalidades, viajes, variedad en actividades extracurriculares), hay mayor capacidad de expresión. Niños con más mundo tienen mayores herramientas para una escritura más fluida.

4ª. Definitivamente las propuestas didácticas tienen mucho que ver con el desarrollo de competencias comunicativas. Se observó que hay mayor variedad y riqueza en las didácticas de la clase de grado 4º. en el CGB que en el VS.

Si los docentes amplían sus recursos didácticos, los alumnos tienen más de donde beber para su escritura. A la par de esto, consideramos que si se hace énfasis en la literatura (textos, novelas, autobiografías, películas literarias, conversatorios), el niño se nutre con modelos más creativos que a los estrictamente determinados por la semántica y la ortografía. En otras palabras, enseñar desde la literatura forja mejor competencia comunicativa que hacerlo desde las normativas del código escrito.

5º. A lo largo de la investigación nos encontramos con una dificultad: el cambio de docentes en grado 4º. en el Victoria School. Esto definitivamente corta los procesos de producción textual en los niños pues a cada nuevo maestro (para este caso, dos docentes en un año lectivo), una nueva perspectiva pedagógica y didáctica. En tanto los niños tengan continuidad con un mismo maestro, se pueden asegurar mayor continuidad en los procesos escriturales.

6º. Otro hallazgo importante, fue que los niños del colegio VS tienen términos y palabras más “fuertes”, producto de la situación nacional que los embarga. Palabras que evidencian cierto tipo de lenguaje que denota la preferencia por el texto “violento” como “matar, masacre, metralleta, degollar, atacar, se las comió por pedacitos, destortillar, aplastar, sádico, matón, sicario, psicópata”, fueron comunes en las tomas: *“Había una vez en la selva un dragón estaba aburrido porque no podía masacrar, degollar y matar mariposas”*. Al contrario, los niños del CGB no evidencian cargas semánticas tan agresivas; éstos niños se mueven más en escrituras “suprasociales”: *“Dino era un dinosaurio enorme. Era de color verde, con manchitas amarillas. Dino tenía una carita alegre...”*. En otras palabras, el mundo se devela en la escritura. Los niños son presas del entorno que los regula y

sus escritos reflejan esas vivencias. Los niños colombianos, desafortunadamente, siguen siendo rehenes de la violencia que nos gobierna.

7°. Tanto en el VS como en el CGB se denota que los niños tienen en sí la capacidad para escribir y que una opción metodológica y didáctica crucial es la de permitir ante todo los flujos de escritura. Los niños de las dos instituciones gozaron con las tres muestras que se les pidieron y para ellos el ejercicio fue un placer literario. Partir de este elemental principio, permitirá abonar mayores talentos para la escritura.

Una investigación termina siendo la afirmación o descubrimiento de algún hecho sencillo, sólo que la investigación lo demuestra con pruebas y con rigor metodológico. Finalmente, los investigadores pueden afirmar que a mayor caudal de lectura, a mayor cobertura cultural, entre más experiencias, viajes y conocimiento de diversas pueblos, idiomas y costumbres, la competencia escritora se hace más fuerte, más vigorosa. A más mundo, mejores posibilidades para escribir.

13. PROSPECTIVAS

Luego del camino andado, de recolectar, analizar y categorizar muestras de los niños/as y ahora que hemos estudiado las propuestas curriculares de las dos instituciones educativas en mención, desarrollaremos unas prospectivas o propuestas. La primera será más particular y aterrizada en y para el Colegio Gran Bretaña, la segunda, amplia y en tono ensayístico sobre algunas perspectivas para una pedagogía de la lectura y de la producción textual.

Esperamos que una y otra permitan darle sentido práctico y funcionalidad concreta a esta investigación pues se hace investigación, precisamente, para mejorar entornos sociales y no para dejar tomos y tomos en anaqueles de bibliotecas.

13.1. 1ª. Prospectiva. Sobre la producción textual en el Colegio Gran Bretaña

“Si la escuela asume plenamente su función social de formar lectores y productores de texto, las prácticas vinculadas con los usos de la lengua escrita no pueden ser periféricas sino centrales al programa escolar “(Delia Lerner, Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de cultura económica, México, 2001, p. 11.).

APUNTES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESCRITURALES EN EL Colegio Gran Bretaña

A raíz de la presente investigación, se han obtenido algunos aprendizajes fundamentales para fortalecer la pedagogía de escritura en el aula de clase. Ante todo, la escritura se entiende como un proceso humano ligado a la comunicación y a la maduración del pensamiento. A la par de la lectura, de la oralidad y de la escucha, siembra las bases de la comunicación humana.

En la medida en que se estimula y desarrolla la capacidad de expresión oral, la escucha atenta y respetuosa y la comprensión lectora, se desarrollan los procesos escriturales. Estas cuatro habilidades requieren del desarrollo por procesos y de manera integral para que los niños/as puedan:

- Organizar sus ideas para expresarlas de mejor manera de forma oral y escrita.
- Aprender a escuchar y comprender respetuosamente las ideas de los otros/as y organizar esas ideas.
- Comprender e interactuar crítica y creativamente con los textos de la cultura (libros, medios de comunicación, signos sociales...)
- Escribir con claridad, cohesión y unidad temática, de manera tal que sus ideas sean sólidas, argumentadas, desarrolladas y creativas.

Por lo anterior, el proceso escritural no se puede desligar de los otros y, mucho menos, asumir que con el énfasis en la ortografía se mejora el pensamiento y la expresión (si esto fuera cierto, las anteriores generaciones serían excelentes lectoras y escritoras y con ortografía impecable). En este sentido, la normativa del código escrito (ortografía y caligrafía, especialmente) no es la prioridad para desarrollar competencias escriturales. La normativa es un momento necesario e importante pero no el más importante y mucho menos el único. Antes que aprender a escribir correctamente una palabra hay que saberse expresar y saber comunicar las ideas y experiencias propias. Es en este preciso sentido, entonces, que la mirada pedagógica del CGB sobre la escritura valora sustancialmente los procesos de producción escritural en contextos significativos, para propiciar mayor maduración de la cognición, la meta cognición y el flujo escritural; en un segundo momento se atiende la revisión ortográfica y a la adecuación a los formatos convencionales.

Esta explicitación sobre la escritura permite comprender que a nivel curricular y didáctico se le debe apostar, ante todo, a formar niños/as integrales, más críticos

y creativos. Así, las puestas didácticas de la escritura deben referirse a contextos concretos y significativos para los niños y a hacer evidente en el aula que la escritura, por encima de todo, tiene sentido en cuanto que permite expresar el mundo personal e interactuar con el mundo social circundante. De esta manera, la lectura, análisis y recreación de los imaginarios íntimos y de situaciones cotidianas, noticieros, películas y textos literarios, fortalecen con mayor propiedad la capacidad de escribir en los niños y en las niñas.

Ya es muy concreto, el proceso escritural en los niños de grado 4º. del Colegio Gran Bretaña, tiene los siguientes matices didácticos:

1. *Contextualización.* de los temas o géneros escritos y literarios que se verán (para fortalecer el aprendizaje significativo).
2. *Escritura significativa o flujo escritural.* Esto es, que los niños/as escriban de acuerdo al género o tema propuesto y a las explicaciones que de ellos se les da. Esto mejora la confianza y seguridad de los niños con la escritura así como la claridad de sus propias ideas, valores y vivencias.
3. *Modelaje.* Relación permanente de los textos escritos por los niños/as con textos “modelos” (textos maestros que le permiten al niño/a verificar su coherencia, cohesión y adecuación a los formatos).
4. *Borradores.* Revisión permanente de la coherencia, cohesión, ilación, ortografía y formato (los niños/as participan activamente de este proceso como forma de evaluar su propio trabajo). Leemos, revisamos, corregimos.
5. *Edición y publicación.* Preparación de las antologías. Después del flujo escritural y de la socialización y correcciones, con los niños/as decidimos los textos de cada uno que mejor se han logrado y los publicamos en el salón. Esta “publicación” motiva el proceso escritural y agudiza la conciencia sobre la propia escritura.

Como se puede observar, la fase llamada *Borradores* es un momento posterior al Flujo escritural y es permanente. Ahora bien, siempre se corrige ortografía y

sintaxis pero en relación con los productos escritos, no de manera mecánica ni repetitiva, lo que finalmente haría que los niños/as se desmotivaran para escribir.

La tradición nos ha legado grandes cosas y otras las podemos mejorar. A raíz de esta investigación, estamos seguras de que si entre todos los miembros de la comunidad educativa validamos las anteriores propuestas didácticas, el proceso escritural de los niños y de las niñas se fortalecerá; con esto podremos tener seres humanos más felices, seguros y con mayores fortalezas para hablar, escuchar, leer y escribir.

No nos cabe la menor duda de que si la escuela de hace veinte años y más atrás hubiera incluido algunas de estas practicas actuales en sus propuestas pedagógicas, hoy tendríamos más escritores como García Márquez, Octavio Paz o Pablo Neruda. Y aunque no se trata de formar premios Nóbel de literatura, al menos a la escuela sí le compete el hecho de formar personas más seguras, felices, democráticas y con mejor expresión.

13.2. 2ª. Prospectiva. Escuela y pedagogía de la lectura y de la producción textual

Escuela y cultura

Lancemos una mirada hipotética sobre la función de la escuela en la cultura. Tradicionalmente, la escuela – con esto nos referimos a las instituciones formalmente establecidas por una colectividad para educar a sus miembros – se ha encargado, ante todo, de conservar y heredar los saberes logrados a las nuevas generaciones. A la escuela se la ha destinado a ser el Minotauro del laberinto; la cueva donde Alí Babá y sus ladrones guardan sus tesoros. Por esto, hacer una historia de la cultura y de sus ideas exige hacer una arqueología de las

propuestas, relaciones e instrumentos pedagógicos. La escuela protege a su cultura y protegiéndola, la devalúa.

La idea de la escuela como protectorado de la cultura bien habla de la actitud proteccionista innata a toda cultura; ¿desde esta perspectiva, no será, entonces, contradictorio hablar de teorías del desarrollo cultural? Este espíritu protector de la cultura que históricamente ha sido función primordial de la escuela puede explicar, en parte, por qué las grandes revoluciones del pensamiento han ocurrido de espaldas a ella. Los saberes, los valores, los hechos, los grandes personajes de una colectividad tienen su asiento natural, su museo propio en la escuela, pero las transformaciones se suceden, generalmente, de espaldas a ella.

Las instituciones formales de educación han manejado una doble moral: por un lado hablan abiertamente de conservar la herencia y de asumirla a la vez críticamente y por otra –he aquí la doblez del asunto, ponderan la memoria pero desconfían del debate racional y de la creatividad, estandarizan la tan mentada criticidad -. En otras palabras: la educación, los educadores, decimos una cosa pero practicamos otra.

Recapitulemos: la escuela juega a defender las creaciones de la cultura en la que nace; habla de defender y avanzar pero las prácticas pedagógicas, en la cotidianidad, se ocupan básicamente de mantener la tradición y muy poco de transformarla crítica y creativamente.

Digámoslo de una buena vez: esta idea de la escuela como “refrigerador” de la cultura se gesta en la propia idea capital que encarna a una cultura: nacer para conservarse. Ante esta perspectiva, toda idea de desarrollo de la cultura se enfrenta a su propia autofagia. Las culturas nacen para mantenerse más que para transformarse. La idea de transformación es un concepto anti-cultural – por denominarlo de alguna manera -; así, en la escuela la pretensión de

transformación cultural es más una idea, una apuesta necesariamente retórica, que un proyecto real.

Estas afirmaciones no pretenden condenar a la escuela sino determinar su espacio propio de gravitación dentro de una cultura. Parece que ésta, la escuela, está llamada a ser el perro guardián de la mansión y que los arquitectos que transforman el espacio urbano viven fuera de esa mansión.

La escuela es la retaguardia, la bodega de las construcciones culturales, sin negar que tiene ciertos coqueteos y algunas miraditas a las transformaciones culturales; otras instancias, las urgencias colectivas enlazadas con las agudezas individuales, en particular son las que históricamente también mejor han cumplido el papel de la vanguardia.

No se trata de signar a la escuela en lo meramente pasivo de la conservación; también de suyo –aunque eso sí en menor grado- le compete atisbar las transformaciones y generar semillas de desarrollo cultural. Este es su papel, esta ha sido su función social. Las gestas del desarrollo humano y cultural se dan en otros espacios, aunque ocurren casos extraños en que escuelas y educadores, los menos, se han dado a la tarea de apostar a la tragicómica meta de hacer de la educación una mirada en perspectiva más que en retrospectiva; en apuntarle al telescopio más que al microscopio. Claro, socialmente han sido las menos exitosas, las más juzgadas. De eso se trata también la escuela, de soñar las utopías.

Apostar a la idea del desarrollo cultural entraña apostar a una idea sobre el incierto futuro, pero una verdadera posibilidad de futuro para una cultura – paradójicamente- sólo se da en la medida en que se fortalezca una escuela con mayor mirada en perspectiva. Las ideas de desarrollo cultural que devengan sólo serán posibles en la medida en que se articulen al interior de una escuela que reconociendo el pasado formule el porvenir.

La poética en el aula

Literatura y pedagogía. Ante este panorama de fronteras indecisas, de presencias sinuosas, el compromiso ético, histórico y político de todo docente del área de lenguaje, parece estar, ante todo, en determinar el norte de su quehacer. Para ello, primero pues, definir los linderos del oficio: los aportes que la lectura y la escritura tienen sobre la formación humana. Así, aventuramos una primera hipótesis: la labor docente y en particular la del educador dedicado al área del lenguaje, tiene que ver con el desarrollo de la individualidad dentro de la comunidad y con la apropiación significativa de los valores de esa comunidad por parte del individuo. En otras palabras, en dar las herramientas necesarias para que se dé el pensamiento crítico, creativo y tolerante. En términos de Kant, *pensar por sí mismos, ser capaces de ponerse en el punto de vista del otro y de llevar las verdades conquistadas hasta sus últimas consecuencias*⁴⁰. Esta labor docente Zuleta la confirma desde otros términos: *“La idea es luchar por una sociedad que tenga abundancia, una sociedad que tenga tiempo para el desarrollo del amor, de la amistad, del arte, del hombre, es decir, de aquellas actividades en que el hombre se puede reconocer, transformar y producir, de tal manera que ocupen mucho más espacio de tiempo que aquellas actividades en las que sólo se puede producir”*⁴¹. Valgan otras palabras para acicate de esta labor, las de Rodari cuando se refiere a la literatura en la escuela no tanto para formar artistas sino para evitar la esclavitud.

Demarcados los primeros territorios y afinadas las apuestas iniciales, podemos concebir, entonces, a la educación como la formación intencional mediante valores, saberes disciplinares y transdisciplinares y prácticas e instrumentos determinados para el libre, permanente y responsable ejercicio de la racionalidad, la creatividad y la tolerancia, desde lo personal y lo comunitario. Esta

⁴⁰ Cfr. KANT, Emmanuel. Filosofía de la historia. Nova, Buenos Aires, 1983.

⁴¹ *Conversaciones con Estanislao Zuleta*, Autores varios. Edición a cargo de Alberto Valencia. Fundación Estanislao Zuleta. Cali, 1997. P. 73.

propuesta confiere valor sustancial a la tradición y a la innovación en tanto ejes de la cultura. Tradición como legado vivo de sentido e innovación cuanto respuesta crítica, creativa y responsable de un hombre presente ante ese legado. Desde este contexto, el educador adquiere otra posibilidad, otra consistencia: deja de ser el guía de museos – conocimientos – y se afinsa como gestor, orientador de proyectos, de debates, de creaciones. De ser convidado de piedra pasa a ser partero, dinamizador del foro cultural.

Esta perspectiva pedagógica requiere que el educador sea lector, escritor; pensador. Que diga su pensar, que exponga su discurso; que verbalice su visión del mundo, que de Corifeo pase a protagonista del drama humano. Entonces, el maestro y la escuela como proyectos permanentes de formación humana; escuela y docente que reescriben la tradición y proveen instrumentos para *mejorar el mundo de la vida*. Escuela y docente que nos lleven a entender al hombre y su sociedad como conjunto de creaciones susceptibles de analizar y reinventar, no tanto para llegar a una vida feliz sino para tener mejores conflictos.

Pero en esta apropiación de los límites de la geografía docente, ¿qué sentido y qué responsabilidad le competen a la literatura y, con ella, a la lectura y a la escritura? Vamos trazando el mapa.

En principio, el sentido y responsabilidad del área de las letras – por llamarla de una cierta nostálgica forma – está en develar nuestro ser de lenguaje. Nuestra única realidad, en tanto humanos, es el lenguaje: creamos el lenguaje para distinguirnos y en la distinción nos confundimos con nuestro invento; no podemos salir de la criatura que gestamos so pena de perder nuestra humanidad por ella encontrada. El mundo humano es un mundo de representaciones, de significaciones, de símbolos, de formas dadas a lo que en un primer momento intentamos nombrar y que al nombrarlo lo perdimos irremediabilmente. Algo nos lanzó al gesto y éste al grito; el grito nos conmovió y quisimos callarlo con el susurro y entre gestos, gritos y susurros nos volvimos puro lenguaje: paradoja que

procura a cada instante desdoblarse el silencio; silencio que es también lenguaje. Nuestro mundo es el mundo de las representaciones, no de los objetos. Wittgenstein afirma: *“Puesto que mi lenguaje significa el mundo, las fronteras de mi lenguaje son las fronteras de mi mundo”*⁴². Pedro Salinas lo confirma desde esta sentencia abrumadora: *“No habrá ser humano completo, es decir, que se conozca y se dé a conocer, sin un grado avanzado de posesión de su lengua”*⁴³. Cópula, llanto, risa, ritual, celebración, música, poema, leyenda y relato son la historia de un lento e irreversible alejamiento del entorno natural. No tenemos más opción que hablar con palabras y sobre palabras y las palabras son lo único que nos permiten sabernos humanos. Así, acercarnos a la palabra – que en esencia es adentrarnos al ámbito de lo literario, a la lectura, a la escritura – es presenciar nuestra esencia. La literatura nos revela, de-vela, des-vela nuestro rostro; la lectura o la escritura nos confunden en el laberinto junto a Teseo y nos evidencian que el hombre es al lenguaje como Narciso al río.

Juarroz ⁴⁴ comenta que hay dos preguntas esenciales: qué es la realidad y qué es la poesía. Es decir, qué soy, qué somos (interrogación por lo real) y cómo sé lo que soy (cuestionamiento por la poesía); releyéndolas, son preguntas desde el lenguaje y al lenguaje. La pregunta por el sentido y por la forma son cuestiones esenciales y que sólo en el lenguaje mismo se resuelven, algunas veces. Juarroz nos hace pensar que el lenguaje más que medio de socialización es, primero, medio y objeto de conocimiento. El arte literario, la lectura y muy en especial la escritura, nos devuelven la pregunta por el sentido y por la forma de enunciar el sentido: qué somos y cómo sabemos lo que somos confirman lo que en su momento Vigotski entendió, que pensamiento y lenguaje se corresponden. La conciencia de lo que soy nada más se puede evidenciar a través de la forma misma de decirlo.

⁴². BRAND, Gerd. Los textos fundamentales de Ludwig Wittgenstein. Alianza Universidad, Madrid, 1981. P. 35.

⁴³. SALINAS, Pedro. El defensor. Alianza editorial. Madrid, 1983. P. 282.

⁴⁴. Cfr. JUARROZ, Roberto. Poesía y realidad. Pre-textos. Madrid, 1992.

Consecuencia de ésta, surge una segunda razón para el sentido de las letras en la formación humana y tiene que ver precisamente con que la lectura y la escritura son oficios de la re-flexión, del volver sobre nosotros mismos, porque más allá de leer un texto o de escribir un poema o un ensayo lo que en realidad estamos haciendo es una re-construcción de nuestro ser interior: un viaje a las zonas más íntimas de nosotros mismos. Leer, escribir, es confrontar nuestra forma más personal de sentir, de pensar, de valorar, de actuar. Leer y escribir nos los mapas, las rutas que nos llevan al centro de nosotros mismos. En otras palabras, el lenguaje escrito reestructura nuestro pensamiento. En tanto leo o escribo dialogo con otros, claro, pero sobre todo y ante todo dialogo conmigo mismo; pongo en evidencia mi forma de pensar, mis esquemas del mundo, mis jerarquías de valores. Leer, escribir, es hacer una *contabilidad* de mis propias formas de explicitar y comprender el mundo: *“El mundo existe como horizonte. Horizonte, evoca la experiencia viva que todos conocemos. La mirada está dirigida hacia el infinito de la lejanía, y este infinito retrocede ante nosotros con cada esfuerzo, por grande que sea, y con cada paso, por grande que sea, se abren siempre nuevos horizontes”*⁴⁵. Al leer o al escribir, abriendo el mundo, pierdo el mundo y quien en últimas está en cuestión soy yo mismo.

Con el hecho de revelarnos como seres de lenguaje sin más opción – y posibilidad – que el lenguaje mismo, queda avalada una primera y sustancial razón de la necesaria presencia de la literatura en el aula. Pero aún no basta. Hay más. Demos un argumento más para sentarle carta de ciudadanía a la literatura en la pedagogía: el fortalecimiento de la creatividad y la conquista de la individualidad.

Sí. La literatura legitima el sentimiento, la expresión, la imaginación de la persona. No todo pertenece al reino de lo colectivo; no todo debe ser verificado científicamente; no todo puede caer en el terreno de lo medible ni de lo cuantificable. No todo lo humano se gobierna por lo evidente... El mundo es más que un plano cartesiano o que un modelo clásico de la física mecánica. Hacer

⁴⁵. GADAMER, Hans-Georg, *En Historia y hermenéutica*. GADAMER, Hans-Georg, KOSELLECK, Reinhart. Paidós, Barcelona, 1997. P. 118.

codornices en pétalos de rosa; esperar por un amor cincuenta y un años, nueve meses y cuatro días; dibujar boas y conocer asteroides o no dejarse ganar la batalla por los hombres grises nos permiten elevar el terreno de la intimidad y de la posibilidad al más digno de los espacios humanos. El ocio, el imaginar, el transformar palabras con palabras es un legítimo derecho a los mundos posibles. Antes de conquistar la luna, un hombre soñó con hacerlo. La aventura del pensamiento, las grandes revoluciones, las ideas más inspiradoras para el género humano han tenido un terreno sagrado en la imaginación, en la soledad, en la creatividad. Antes de lo dado, estaban el mito y la poesía preñando utopías.

Vamos a otro argumento más. Ahora invirtamos los espacios, jugamos con los contrastes del párrafo anterior. Ahora mis ideas en espacio abierto, el foro como escenario: la comunicación., el foro, el debate, el aguzamiento de la racionalidad crítica y respetuosa. También en este sentido apoya la literatura – la lectura, la escritura – al trabajo en el aula. Asistirme de la lectura, de la escritura, me brinda utensilios para decir bien mi pensar y confrontarlo en alteridad. La idea de la socialización, pues, no es otra que compaginar lo individual dentro de lo colectivo: el pensar y el decir personales puestos en lo colectivo para los acuerdos. La lectura y muy en particular la escritura me permiten clarificar ideas, organizarlas, argumentarlas y decirlas para el grupo; así se abren los lugares de la intimidad al espectro de su mayor legitimidad: la sociedad. Deliberación ante el grupo que es re-estructuración de mi decir – de mi pensar, de mi sentir – y puesta en escena de los argumentos en el terreno abierto. La lectura, la escritura, la literatura, perfilan el propio pensamiento, permiten decir con estructura lo pensado; lectura, escritura: evidencia y enseñanza de que mi individualidad es social, de que mi subjetividad es colectiva. En este aspecto, el lenguaje como lógica de las ideas y como retórica del decir, hace que, además de ser animales que soñamos, podamos ser animales que argumentamos. Desde esta óptica, la literatura no sólo nos define sino que nos afirma; no sólo nos permite expresar sino defender. La lectura y la escritura – mayor encarnación de lo literario - le dan consistencia de roble, de roble viejo a nuestro ser.

Repasemos lo expuesto hasta aquí. La presencia de la literatura y con ella el de la lectura y el de la escritura en el ámbito pedagógico no es, parece ser, suficientemente sólida ni clara. Empero, encontramos algunas razones que fortalecen la presencia de aquélla en ésta. La literatura le abre espacio a la individualidad y la pone en articulación con lo colectivo, nos evidencia el ser de lenguaje que somos y al hacerlo con obliga a darle al lenguaje un uso sustantivo y preponderante y, el leer y el escribir nos permite pensar mejor y decir mejor en el foro público nuestro ser.

Ahora avancemos. La pedagogía de las *letras* tiene una doble función: una parte se enseña, se transmite – la historia de las formas, de los discursos – y otra se hace: la lectura y la escritura. Se enseña la tradición, lo heredado; se hace, en acto y presente, la innovación. Enseñar literatura es, pues, transmitir saberes y es, también, un aprender a hacer con el lenguaje. De una parte, contenidos, de otra, competencias.

Enseñar comprensión lectora y producción textual es un indispensable proyecto para forjar humanidad y ciudadanía. Más allá de leer para el *control de lectura* o de escribir el ensayo para *pasar el logro*, leer es comprender los hilos que nos mueven y gobiernan - el poder, la vanidad, el amor o el odio, la esperanza y la pérdida... - y escribir, armar el rompecabezas y laberinto de nuestro fragmentado interior y de la vida social. Dar de leer es dar el mundo, dar para escribir, alimentarse para vivir el mundo. Pero no sólo esto, hacer pedagogía con la lectura y la escritura es forjar democracia pues sólo quien lee y escribe, con criterio, se hace ciudadano del foro y se convierte en faro más que en esclavo. La literatura, la lectura, la escritura, estructuran la verdadera civilidad del sujeto y de la cultura, aquella según la cual se puede decir y participar crítica y propositivamente de los proyectos de una colectividad. Tal vez por esta razón profunda, los hilos ocultos del poder prefieren alimentar pedagogías de la transmisión pasiva y memorística que pedagogías de la reflexión constructiva. Dicho en plata blanca, es más

cómodo hacer de la literatura un museo de nombres, títulos y métodos prefabricados que una búsqueda de la individualidad colectiva y de sus posibilidades. Es preferible transferirle a la escuela el deber de dar recetas y asignar tareas que el de pensar a la sociedad y al sujeto mismos.

A la par de este adormecimiento de la conciencia, la comprensión lectora y la producción textual, vistas como currículo fijo que demanda resultados previstos por el poder, vacían en las nuevas generaciones el indispensable sentido de la incertidumbre, de la búsqueda y de la propuesta. Por esto, posiblemente, también, los que menos leemos y escribimos somos los mismos docentes de Lengua Castellana. Por esto mismo, creemos, los grandes debates sobre el país están ausentes de propuestas y discursos pedagógicos serios y los jóvenes de hoy, más huérfanos de esperanzas y sueños. Nada más peligroso para un Estado y un profesor – supremas representaciones del poder-, que un alumno con criterio, imaginación y discurso.

Lenguaje escrito y didáctica

Y si el lugar del lenguaje escrito está asegurado, las didácticas de ponerlo en escena se deben discutir. Recordemos que el término didáctica proviene del griego *Didaskein*, que significa "enseñar", y *teckne*, que significa "arte". Según Comenio, padre de la pedagogía moderna, "Didáctica magna, (...) es un artificio universal, para enseñar todo a todos (...); es un arte de enseñar y aprender"⁴⁶

La didáctica nace en el siglo XVII y forma parte del proyecto social de la Reforma que, en la Ilustración y la Enciclopedia, conforman el sentido de una educación general –para ricos y pobres, hombres y mujeres– cuya meta es lograr que todos lleguen al conocimiento. La didáctica llega a ser entonces una disciplina instrumental de carácter normativo y práctico que tiene como objeto específico la enseñanza, esto es, las formas de incentivar y orientar adecuadamente a los

⁴⁶ COMENIO, Juan Amos. *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa, México 2000, p.7.

alumnos en su aprendizaje. La didáctica tiene la pretensión de establecer ciertas *reglas de juego* pertinentes para un funcionamiento adecuado de las propuestas metodológicas en el aula.

Desde Comenio y su *Didáctica magna*, los ambientes sobre lo que se enseña requieren un criterio sobre el cómo se enseñan. La conciencia del auditorio, la obligatoria ética de la pertinencia de lo que se enseña así como los espacios, herramientas y tiempos para hacerlo mejor, ocupan un lugar superior en el debate pedagógico. La didáctica no es un adorno, es, ni más ni menos, la encarnación de los propósitos formativos. Es imperioso, pues, hacer un balance sobre las formas de enseñar. No se puede ser tan ingenuo al seguir creyendo que con la mera transmisión de los contenidos de una disciplina se obtiene, de por sí, un aprendizaje y una competencia. La didáctica está amarrada a lo pedagógico no solo porque es la mediación de ésta sino ante todo porque un discurso social entraña dentro de sí una mediación que hace parte del discurso mismo.

Por lo anterior, las formas transmisionistas de la enseñanza de la literatura y de la producción textual deben ceder - pues aun están vigentes - su espacio a los escenarios donde se agencien la individualidad, la controversia, la incertidumbre, la proposición. En esta misma línea de reflexión, la lectura como decodificación pasiva y unidireccional y la escritura como ejercicio repetitivo, descontextualizado y abarrotado de normativas sin proyección para la vida cotidiana, deben tocar a su fin en tanto empobrecen la individualidad y cercenan la colectividad.

Es preferible aventurarse a mares, monstruos y tormentas desconocidos y plagados de incertidumbres que seguir transitando las viejas veredas, caminos y paisajes conocidos y seguros. La invitación es, pues, repensar las didácticas de la comprensión lectora y, muy en especial, de la producción textual; construir las con sentido - la autobiografía y la crónica serían un buen recodo para esto - , indagar desde las búsquedas individuales: los motivos de vida íntimos o colectivos llevados al aula - el poema, el grafiti-, aunar las voces de los maestros para

encontrar los secretos del oficio – entrevistas, diarios –, entretener las artes – plástica y poesía, música y escritura - o reconstruir los grandes enigmas de la humanidad desde las tentativas de respuesta dadas por la novela, el cuento, el mito, la ciencia, la tecnología -... En fin, hacer del aula un *laboratorio de la condición humana* abierto y múltiple, ceder la voz - tan difícil para quien sólo quiere ser escuchado y no escuchar – y en vez, elaborar un concierto de voces. Desde otra perspectiva, despertar la necesidad, real y no curricular, de la lectura y la escritura, sistematizar procesos de pensamiento y de escritura, generar hábitos y encontrar los hilos que alguna vez unieron a la estética con la existencia. Se trata, tamaño propósito, de posibilitar el espíritu de la lectura y de la escritura abriendo las expectativas, los horizontes de vida, las preguntas, las hipótesis, las experiencias. Articular vida y lectura, vida y escritura. Logrado esto, lo demás se irá dando poco a poco.

La didáctica: una artesanía sustancial de la pedagogía

Ocurre que, con mayor frecuencia de la deseada, nuestra profesión docente es abundante de oralidad pero frágil de escrituras, de testimonio; es amnésica de memoria investigativa. Esta razón, sumada a otras que no vienen al caso mencionar aquí ni ahora, ha hecho que el *hacer pedagógico* sea más una actividad agotada en el día a día que una tradición y una propuesta de largo aliento. Por este motivo, mirarse, decirse, escribir lo propio, hacer verdaderamente reflexivo y propositivo el quehacer profesional son las prácticas por las que debemos encaminarnos los docentes. En otras palabras, hacer que la oralidad pase a la escritura y lograr que la competencia investigativa sea cada día más un ejercicio cotidiano, son nuestros retos más urgentes.

Volver a la escritura pedagógica, a la investigación, a los debates, a los encuentros, a las ponencias y a los foros es, parafraseando a Kant, nuestro *imperativo categórico*, pues ocurre que en nuestros días ya no es suficiente con el saber acumulado o con la experiencia reciclada – y por lo general tan

irreflexivamente repetida año a año -. Hoy, el mundo actual y las presentes generaciones requieren del docente otra piel, otra capacidad; una tonalidad muscular, una fibra pedagógica cada vez más asociada a la reflexión, a la gestión, al trabajo de co-investigación. Estas competencias del mundo posmoderno no son sólo para nuestros estudiantes sino ante todo y en principio, para nosotros mismos, los propios docentes, pues si nosotros no nos *alfabetizamos* en estas nuevas competencias... ¿cómo podrán hacerlo nuestros estudiantes? Y parece ser que las competencias docentes tienen una relación intrínseca con la didáctica; en otras palabras, un docente es competente también por su propuesta didáctica.

Ésta, la didáctica, aquí, hace referencia a los *cómos*, a las formas, a las maneras, a las estrategias para hacer comprensible el conocimiento o potenciables las habilidades del discente. La didáctica se refiere al orden de lo práctico; alude a cierto conjunto armónico de escenarios, acciones, personas e instrumentos para obtener un determinado fin. Una didáctica tiene relación directa con una situación histórica y con las necesidades y perspectivas éticas, políticas e intelectuales del grupo con el cual interactúa.

En la didáctica se explicitan irrevocablemente lo que quiero enseñar y lo que el grupo realmente aprehende. Recordemos que la didáctica concreta una Visión de Mundo y ser docente vigilante a la didáctica es tener la capacidad de pensar y validar en esencia al otro, a los demás. El acto comunicativo de la pedagogía se hace acción únicamente en la didáctica. Así, valdría decir que preguntarse por la didáctica propia es *cambiar de lugar*, mirar de otra forma, *pasar del tablero al pupitre*; ponerse en los zapatos del que aprende. Nadie sabe más de didácticas que el estudiante; nadie comprende mejor los *cómos* del conocimiento que aquél que está *allí sentado*, frente a mí. Él, como eje de la escuela, es quien tiene el horizonte de las prácticas que la misma escuela le profesa. En ese sentido, pensar mi asignatura no como docente sino como discente, puede ser la piedra angular, el inicio de la transformación, el comienzo de una verdadera metacognición didáctica.

Repensar la didáctica es, si más ni menos, volver por las raíces del oficio docente, por la artesanía primera y esencial de la pedagogía. Pensar el cómo enseñamos, el decirlo pero ante todo el escribirlo, es seguir afirmando la red, afinando la urdimbre, robusteciendo el entretejido, acerando los lazos, vigorizando los nudos, tonificando las texturas de nuestro *quehacer docente*.

Un principio en la didáctica de la producción textual: *la elaboración interior*

Escribir es un verbo plural. Se escribe para no olvidar – memoria, tradición -, se escribe para organizar – estructurar pensamiento -, se escribe para decirle algo a alguien – comunicar -, se escribe para buscar sentido o conocer la interioridad – expresión - o se escribe para convencer – retórica, argumentación -. Se escriben imágenes, gestos, avisos, textos y hasta silencios. Se escribe para romper el silencio; la escritura es un breve grito en el silencio. Escribir dice agregar, proponer, sobrecodificar, dar sentido; escribir es el *aún* que ponemos en el juego de la vida; es el terco intento de creer que podemos comunicar lo esencial y de que podemos sobrevivir a la muerte.

Una *didáctica de la elaboración interior* subraya, por el término mismo *elaborar*, el arduo trabajo con la interioridad; la búsqueda acuciosa de los rasgos personales, la dispendiosa y difícil tarea de conocerse a sí mismo y de hacerse a sí mismo, a través de la escritura. Como el artesano, como el artista, como el labrador, atarearse con la arcilla de lo más recóndito y etéreo y volverla forma, volumen, voluntad, propósito, proyecto. *Elaboración interior* designa volver acto, cosecha, lo que en potencia es semilla. Así las cosas, proponemos una didáctica de la elaboración interior por sobre una didáctica de las normativas del código escrito. Antes que los ecos de los otros, antes que la multiplicidad incolora de los demás, está lo más personal; antes que la duda por la historia o la fascinación por los procesos sociales está el ansia y la necesidad del espejo. Narciso y Tiresias antes

que Herodoto. Las convenciones del código escrito, las normativas sobre la puntuación o la adecuación a los formatos académicos son una referencia válida aunque posterior; son la consecuencia de algo que primero deberá insistir en lo personal. La escritura, en esencia, es rastreo, tanteo, edificación de la mismidad. Las normativas del código escrito indiferencian y generalizan; la expresión, por su lado, devuelve el rostro dado que la escritura es ruptura, transformación, develación de la unicidad; quien se dice en palabras asume el riesgo y proyecto de su propia elaboración.

Insistamos: la escritura, antes que comunicación es expresión, búsqueda de un algo que se presiente; desazón, inquietud interior que se traduce en la hoja, en las palabras, en los tachones. Luego, en un segundo momento, se busca que lo expresado sea comunicable y aquí es donde tiene su sentido el código escrito: normativa de la expresión; herramienta para decir mejor el decir propio. Si la comunicación fuera lo primero, el gesto, el grito y el meandro nunca se habrían dado. El niño ante todo gesticula, ante todo llora, ante todo rasga, rasguña. El hombre busca primero sacar a flote su interioridad y, luego, hacerla entendible a los demás. Antes de entenderme con los otros, me entiendo conmigo mismo. El enamorado, antes que “hallar“ un objeto de amor externo, crea un objeto de amor interior. El código escrito es la convención de la expresión. Ésta predice a aquélla.

La educación formal ha enseñado tradicionalmente el código escrito pues entiende que el objetivo fundamental de la educación está en la supervivencia de la especie y su herencia y en la supremacía de lo colectivo: al primar lo comunitario domina el lenguaje como precepto, por ello, es evidente, la incidencia del código escrito en los planes de estudio. Por lo mismo, se generan más escrituras curriculares, académicas, *formatos escolares* – resúmenes, reseñas, informes -, que escrituras personales. Esta concepción explica, de la misma manera, que la mayoría de los escritores y poetas de oficio – Gabriel García Márquez o Álvaro Mutis, para hablar sólo de dos voces nacionales - se hayan formado de espaldas a la escuela; su *escuela* han sido el autodidactismo, los viajes, las lecturas más

personales, los amigos, las calles... Difícil, muy difícil formar escritores cuando la prioridad está puesta en la ortografía, en la gramática y no en las vivencias personales; no en la creatividad, no en los motivos esenciales. Incluso las mismas facultades de literatura no hacen énfasis en las escrituras creativas sino en los informes historicistas y críticos. Parece que la creación literaria en las aulas y facultades de letras no es la prioridad sino el *taller ocasional*. Y no se trata, por supuesto, de *quemar las tablas de la ley*, de *quemar las naves*, de echar fuego al código escrito; en absoluto; éste es el piso sobre el que se levantan los rascacielos. El código escrito en su función normativa es la base sobre la que se monta la producción textual pero no debe ser la prioridad. El código escrito capta, retiene, memoriza y transmite una experiencia y una visión; la escritura personal hace que esa concepción adquiera verdadero sentido y formación. El código es la herencia sabiamente acumulada y la escritura íntima la creación tercamente buscada.

Las facultades de educación nos permiten entender mejor parte de esta problemática: los planes de estudio apuntan a conocer y aplicar teorías pedagógicas más que a buscar problemas, investigarlos y proponer soluciones. El docente, hijo de estas facultades, ha sido formado para heredar un código. Con paciencia, da la *enciclopedia cultural* y en algunos momentos anima a su recreación; hasta allí lo que recibe el estudiante. El docente da lo que recibió y la transmisión de la ley es lo que dona. Su oficio está más en la esfera de lo heredado que en la de lo investigado. Por lo mismo, se debería tener ante todo una búsqueda esencial, una lectura de oficio, una apertura a los autorreconocimientos; entender y asumir, en otras palabras, que la intimidad, la metáfora, la vida del barrio y la voz de los escritores son tan académicas como la misma oración compuesta.

Estas concepciones academicistas e hiperespecializadas de la pedagogía - representadas en el reino ilustrado y a veces despótico del código escrito - explican por qué después de diez o más años de escolaridad los jóvenes no

escriban; explican por qué una gran parte de los escritores de oficio son autodidactas. El docente de Español y Literatura, en muchos casos, no motiva las búsquedas interiores porque opone lo personal a lo *académico* y no enseña procesos de creación literaria sencillamente porque no escribe y porque lo personal no es objeto del p^énsu^m - ¿cómo calificar la elaboración de la intimidad? -. Simplemente, no se puede testimoniar una ausencia. Por estas mismas razones, el docente hace de su didáctica una explicación magistral del código escrito, y las creaciones literarias se enmarañan, las más de las veces, entre tareas y evaluaciones. Así, con estas prácticas, no pueden formarse escritores en el aula porque lo que se recibe es el mandamiento, la ley, pero no su sentido ni su espíritu.

Escritura y didáctica

La escritura es una acción intransferible. Una práctica absolutamente personal. Escribir dice, en efecto, una relación personal, permanente, viva y crítica con la propia hoja en blanco. Escribir es una actividad de la más perfecta y lúcida soledad. Escribir es un acto de lo individual, una página constantemente corregida por una conciencia que se vigila a sí misma; por un pensamiento que se piensa. Escribir se hace escribiendo. Escribir es un gerundio.

Enseñar a escribir se logra mostrando lo escrito, en un presente continuo. El ejemplo es el mejor maestro. Por lo mismo, quien enseña a escribir debe, ante todo, enseñar desde el propio hacer y quien aprende a escribir lo que hace es trasladar la experiencia de otro a sus particulares necesidades. Enseñar a escribir es una forma de desnudez pública, pues mostrar los propios productos y explicar los procesos que llevaron a ellos hace indispensable que se hable de lo personal, que se expongan las intimidades, que se develen los momentos de gestación de las ideas; el paso a paso. Si como formadores docentes hablamos desde nuestras propias experiencias, desde nuestros aciertos y errores, es mayor la sensibilidad que brindamos, más nítida la claridad conceptual que propiciamos.

Dado que la escritura es un acto individual, la idea sería esta: una didáctica para la enseñanza de la escritura requiere en primera instancia del modelaje. Quien enseña, lo hace porque tiene la experiencia, el oficio, y desde ese oficio ilustra, guía, acompaña al otro.

Los presupuestos de esta primera prospectiva implicarían hacer una cuidadosa selección del formador docente. No basta con que tenga el título en Lingüística, Lenguas modernas o Educación; además de los anteriores, requeriría un trabajo explícito con la literatura y con la escritura. El formador docente para una didáctica de la escritura necesita que el propio formador de vele y explicita las didácticas de sus escrituras y que tenga un trabajo intenso con algún o algunos escritores, pues el campo de la estética literaria amplía el panorama del proceso escritor.

Dado que la escritura es más que redacción, dado que también es composición (poética y argumentación), la bibliografía debería contener como otro elemento sustancial, bibliografía que tome esos aspectos. Pero si el formador docente se limita al tratamiento del código escrito, la escritura seguirá siendo un deseo, un ansia, mas no una realidad permanente y viva en el aula.

Luego de las diversas observaciones realizadas, después de constatar la ausencia de didácticas sobre la escritura, luego de indagar por los conceptos de escritura cercanos al proceso creador y de constatar esos vacíos, proponemos que un programa para la enseñanza de la escritura exige ir más allá del código escrito. Es decir, la escritura no se enseña desde las reglas, desde los recetarios impregnados de valoraciones sobre la sintaxis, la ortografía y la caligrafía.

Si en realidad se desea potenciar la enseñanza de la escritura en la escuela, se debe asumir que la escritura es, primero, un proceso permanente de acopio de ideas y de reescrituras y, segundo, que la composición – poética – y la argumentación – retórica – deben ser sus insumos inseparables.

La escuela ha dedicado sus tiempos de la escritura o bien a transmitir el código escrito o bien a sancionar su ausencia. Este preciso momento, aunque necesario, debe ser posterior, estar aunado al proceso de edición.

Haciendo una breve descripción de este segundo campo de trabajo, una propuesta que podría suplir esa ausencia de herramientas para trabajar la escritura tendría los siguientes elementos:

Acopio de ideas. Dar el tiempo y los dispositivos para que el maestro en formación vuelvan sobre sí, sobre sus intereses, necesidades, marcas, sueños, deseos, proyectos. La escritura, antes que comunicación, es expresión del propio pensamiento, del propio sentimiento. La escritura refleja, expresa el mundo interior. Antes de escribir, por lo mismo, lo que se sugiere es despertar todo ese caudal de universos infinitos que están en la interioridad de cada quien. Elementos como la música, las fotos, los recuerdos, los objetos más personales, bien son dispositivos de la interioridad, detonantes de las moradas interiores. Así, una didáctica de la escritura precisa de la soledad, del monólogo, del volver sobre sí mismo antes de la hoja en blanco. Luego de ese encuentro con sí mismo, pasar al esquema, al borrador, al mapa donde fluyen sólo las ideas, donde sólo hay sustantivos que quieren ser algo más. Los dibujos, las frases sueltas, las palabras desmembradas deben estar antes de los párrafos. La idea precede a la redacción.

Los borradores. Una vez develada la interioridad y pre-dichas las ideas, ahora la etapa es la de configurar el texto. Pese a las variaciones del formato, todos deberán poseer ideas claras, entradas precisas, cierres adecuados, desarrollos coherentes. Para esto, los borradores. La escritura en sucio, los manchones, las correcciones, los cambios de lugar, los sinónimos, los diccionarios de dudas, los etimológicos, los ideológicos. Toda la artillería pesada del proceso va aquí. Van y vienen los párrafos, las hojas, las revisiones, las glosas, las lecturas críticas y cruzadas de los pares y de los maestros. Aquí también, la propuesta de

Aristóteles en su Poética: todo texto debe tener unas leyes internas que lo hagan verosímil, coherente. También aquí, las ideas clásicas y contemporáneas sobre retórica, pues el arte de la escritura es un oficio de argumentación, de fundamentación del decir en un bien decir.

La edición. Este es el momento para lo más propio del código escrito, para - la ortografía - y para la estética del producto. Luego del recaudo de ideas y de los borradores, viene la edición, la presentación del texto.

La ficción. Esta segunda prospectiva tiene como eje transversal entender el sentido de la ficción y el papel del relato en la escritura. Toda escritura, aún la más académica y descriptiva, se hace más fértil y poderosa de la mano de la ficción, de la mano de la literatura. En este sentido, los escritores de oficio llaman desde sus textos a hablar de la imaginación, del espacio, del tiempo, de los diálogos, de las figuras de pensamiento o de dicción para que el texto sea más sugerente. De nada vale hablar de una preescritura, escritura y pos-escritura sin atender a la ficción. Esta, la ficción, da un tono distinto, un sabor más sugestivo y ante todo, hace que cualquier escritura asuma la capacidad de lo virtual como algo propio. Hasta un informe cobra mayor luminosidad cuando describe espacios, cuando retrata personajes, cuando acude a ciertas voces.

El reaprendizaje escritor

Todo aprendizaje es una forma de olvido: se adquiere un nuevo aprendizaje cuando se replantea u olvida otro. Desde hace lustros, por no decir centurias, hemos aprendido a escribir de una cierta forma. Tareas, normas, poemas, cuentos, leyendas y fábulas mandados a hacer en la casa se han aprendido desde la memoria, desde la teoría. . Ante este peso apabullante de las tablas de la ley que, quiérase o no, finalmente ha sacado a los escritores de las aulas y ha enfriado y divorciado a la escritura de los aprendices, se hace indispensable reaprender, aprender de otra manera, de una forma más personal y significativa.

Para incorporar algo nuevo y valioso hay que hacer el inventario de lo inoficioso. El vaciamiento de la mente y del alma nos permiten recomenzar. Esto, con la escritura, es particularmente productivo.

Si se deja de lado las normas como primera instancia de la escritura y se da protagonismo a las ideas, a las vivencias personales como primera etapa y, en segunda etapa a los borradores y por último a la edición, siguiendo de la mano el ejemplo y las enseñanzas de los escritores de oficio, la escritura se puede hacer de verdad significativa, personal, creativa.

Una didáctica para la enseñanza de la escritura debe contener dentro de sí este re-aprendizaje o la necesaria reorganización del proceso escritural. La norma al final, los procesos internos y los borradores al comienzo.

Claro que esto implicaría que el formador docente revisara sus procesos de escritura, sus propias escrituras y sus formas de enseñar a escribir. Esto abarcaría que el formador docente haga una arqueología de sus experiencias escritoras desde niño, que volviera los pasos sobre sus primeras letras, que mirara sus marcas escolares respecto al texto, que hiciera toda una retrospectiva de sus maestros, de sus ideas, de sus productos. Que resignificara, en otras palabras, sus propias didácticas. Esto nos lleva a sugerir que el formador docente podría elaborar su autobiografía como escritor para que siembre los tiempos, para que abra los surcos a los maestros en formación y así, ellos puedan hacer lo mismo.

En tanto no resignifico lo propio no puedo valorar lo ajeno. Enseñar a escribir, entonces, pasa de manera inevitable por revalorar el propio proceso escritor.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL (*)

- Autores Varios, *Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y de especialización en educación*, Consejo Nacional de acreditación, Santafé de Bogotá, 1998.
- ARISTÓTELES, *Poética*, Aguilar, Madrid, 1963.
- BARTHES, Roland, " La retórica antigua ", en: *La aventura semiológica*, Paidós, Barcelona, 1990.
- BERTOCHI, Daniela, " La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria ". En: *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, Grao, Barcelona, 1995.
- CALABRESE, Omar, *La era neobarroca*. Cátedra, Madrid, 1989.
- CALVINO, Italo, *Seis propuestas frente al nuevo milenio*, Siruela, Madrid, 1989.
- CANDAU, Vera María, *La didáctica en cuestión. Investigación y enseñanza*, Narcea, 1987.
- CASSANY Daniel, *Describir el escribir*. Paidós, Barcelona, 1996.
- _____, *La Cocina de la escritura*, Anagrama, Barcelona, 1999.
- CAVALLO, Guglielmo y CHARTIER, Roger, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Taurus, Madrid, 1998.
- COLOMER M. Teresa, *Textos de la didáctica de la lengua y la literatura*, Grao, Barcelona, 1995.
- DURAND, Gilbert, *Estructuras antropológicas de lo imaginario*, Taurus, Madrid, 1981.
- ECO, Umberto, *Los límites de la interpretación*. Lumen, Barcelona, 1992.
- _____, *La estructura ausente*. Introducción a la semiótica. Lumen, Barcelona, 1989.

- FORERO., Fanny y otros, *Educabilidad y enseñabilidad*, documento conjunto. En: CNA – Pedagogía y educación, reflexiones sobre el decreto 272 de 1998, para la Acreditación Previa de Programas en Educación, colección de documentos No. 2, Santafé de Bogotá, Diciembre de 1999.
- GADAMER, Hans- George, *Verdad y Método*, Sígueme, Salamanca, 1991.
- GINZBURG, Carlo: Morelli, Freud y Sherlock Holmes: indicios y método científico. En: *El signo de los tres*, ECO, Umberto y SEBEOK Thomas (editores), Lumen, Barcelona, 1989.
- ISER, Wolfgang, “ El acto de la lectura: consideraciones previas sobre una teoría del efecto estético “. En: *En busca del texto, teoría de la recepción literaria*, Universidad Autónoma de México, México, 1987.
- JAUSS, Hans Robert, *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, Taurus, Madrid, 1986.
- JOLIBERT, Josette, CABRERA, Cabrera, INOSTROZA, Gloria y RIVEROS, Ximena (coordinadores). *Transformar la formación docente inicial*, Propuesta en Didáctica de la Lengua Materna. Redes nacionales para la Transformación de la Formación Docente Inicial en los Países de América Latina y el Caribe. Coordinación de. Aula XXI Santillana, Unesco, Santiago de Chile, 1999.
- JURADO VALENCIA, Fabio. *Investigación, escritura y educación: el lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. Editorial Red. Santafé de Bogotá. 1988.
- LUCKESI C. Carlos, “ El papel de la didáctica en la formación del educador “. En: *La didáctica en cuestión*, Narcea, 1987.
- LYOTARD, Jean-Francois, *La condición postmoderna: informe sobre el saber*, 1987.
- NIETZSCHE, Federico, *Así hablaba Zaratustra*, Bedout, Medellín, 1971.
- ONG, Walter. *Oralidad y escritura*. Fondo de cultura económica, Santafé de Bogotá, 1996.
- *Proyecto educativo bonaventuriano*. Universidad de San Buenaventura. Departamento de publicaciones, Cali.
- SERAFINI, María Teresa, *Cómo se escribe*, Paidós, Barcelona, 1988.
- TIMBAL-DUCLAUX, Louis, *Escritura creativa*, Edaf, Madrid, 1995.

- TOLCHINSKY, Landsmann, Liliana., *Aprendizaje del lenguaje escrito*, Anthropos, Barcelona, 1993.
- VÁSQUEZ, Fernando, *Oficio de Maestro*, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2000.
- VÁSQUEZ R. Fernando y otros, *Didácticas de la literatura en la escuela*. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. OP Gráficas. Santafé de Bogotá, 1999.
- VYGOTSKI, Liev S, *Pensamiento y Lenguaje*, Paidós, Barcelona, 1995.
- ZULETA, Estanislao, “ Conferencia sobre le lectura “, en: *Los procesos de la lectura: hacia la producción interactiva*, Santafé de Bogotá, Magisterio, 1996.

BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA (**)

- *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. Held, Jacqueline. Barcelona: Paidós Educador, Barcelona, 1987.
- *Descubriendo niños escritores. Investigación sobre la construcción de textos literarios*. Bautista Barajas, Alix Susana; Frías Navarro, Matilde. (Editoras). Secretaría de Educación de Bogotá D. C. – Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Bogotá D. C., 1997.
- *La palabra escrita de los niños: entre la fantasía y la realidad*. Ochoa, Miryam L.; Frías, Matilde, otros. (Coordinadoras). Universidad Externado de Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación – Secretaría de Educación de Bogotá D. C. – Fundación W. K. Kellogg. Bogotá D. C., 2001
- *Los niños y la literatura. Innovación pedagógica en instituciones educativas de preescolar y básica primaria*. Pardo Abril Neyla Graciela; Frías, Matilde, otros. Bogotá D. C., 1999.
- *Algunas consideraciones sobre la lectura y la escritura de textos literarios*. En Cuaderno de trabajo para los docentes. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. 2004. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. Carolina Cuesta, Sergio Furgoni. Documento en PDF.
- *Enfoquessobre la enseñanza de la escritura*. Alvarado, Maite. En Entre líneas. Teoría y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires, Ediciones Manantial, 2001.
- *Escritura e invención en la escuela*. Alvarado, Maite. En Los CBC y la enseñanza de la lengua. AAVV. Bs. As. AZ, 1997.

- *Gramática de la fantasía*. Gianni Rodari. Colección Nuevos Caminos. Ediciones Colihue/Biblioser.
- *Talleres de escritura. Con las manos en al masa*. Alvarado, M. y Pampillo, G. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1988.
- *El club de Letras. El recreo de las palabras*. Guariglia, Graciela. Buenos Aires, Libros del Quirquincho. 1988.
- *El Taller de Escritura*. Pampillo, Gloria. Ed. Plus Ultra, Buenos Aires, 1991
- *El libro de Grafein: teoría y práctica de un taller de escritura*. Tobelem, Mario. Buenos Aires. Santillana, 1994
- *Escritura creativa: técnicas para liberar la inspiración y métodos de redacción*. Timbal-Duclaux, Louis. Madrid. Editorial Edaf. 1993

.....

(*). Esta bibliografía es la base del presente trabajo de investigación. Los autores y obras son fundamentales en cuanto a los aportes que en Occidente se han hecho sobre el presente tema de investigación.

(**). Esta bibliografía se ha consultado de manera tangencial por las investigadores aunque se relaciona en el presente trabajo por considerarla importante sobre el tema.

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA, sede Bogotá

Facultad de Educación

**Especialización en didácticas para lecturas y escrituras con énfasis en
literatura**

Grupo 5

Trabajo de investigación

ANEXOS

**CONTRASTES CURRICULARES EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
ESCRITORA ENTRE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BOGOTÁ:
COLEGIO GRAN BRETAÑA Y THE VICTORIA SCHOOL, EN GRADO CUARTO
DE PRIMARIA**

INTEGRANTES

**Luz Amparo Rodríguez
Beatriz Martha Vergara B**

Tutor

Mag. Rodolfo A. López D.

Noviembre 20 de 2006