

**EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA PARA NIÑOS Y NIÑAS EN
CONDICIONES DE PROTECCIÓN**

BLANCA NELLY PINZÓN LÓPEZ

MYRIAM RUIZ TIBANÁ

MARÍA ORLAY VILLADA FLOREZ

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD (CINDE)
UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
MANIZALES
2005**

**EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA PARA NIÑOS Y NIÑAS EN
CONDICIONES DE PROTECCIÓN**

BLANCA NELLY PINZÓN LÓPEZ

MYRIAM RUIZ TIBANÁ

MARÍA ORLAY VILLADA FLOREZ

**Trabajo de grado presentado como requisito parcial
para optar al título de:
MAGISTER EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**

**Asesora:
MARTHA CECILIA ARBELÁEZ GÓMEZ
Magíster en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano**

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD (CINDE)
UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
MANIZALES
2005**

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

AGRADECIMIENTOS

Las autoras expresan sus agradecimientos,

A los niños y niñas de la Fundación Moi por Toi, sin cuya activa participación no hubiera sido posible el desarrollo de este trabajo de investigación.

A las familias de Myriam y María Orlay, quienes apoyaron y motivaron incondicionalmente este proceso investigativo.

A la Magíster Martha Cecilia Arbeláez Gómez, por sus oportunos aportes conceptuales.

Y a todas aquellas personas que de una u otra forma permitieron llevar a feliz término esta investigación.

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	8
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.1 DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	10
1.2 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	14
2. MARCO TEÓRICO	18
3. DISEÑO METODOLÓGICO	33
3.1 OBJETIVO GENERAL	33
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	33
3.3 SUPUESTOS	33
3.4 TIPO DE INVESTIGACIÓN	33
3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	34
3.6 CATEGORÍAS	35
3.7 POBLACIÓN Y MUESTRA	37
3.8 PROYECTO DE AULA	39
4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	47
4.1 PRESENTACIÓN DE DATOS Y RESULTADOS	47
4.1.1 Niveles de escritura	48
4.1.2 Cartas	56

	pág.
4.1.4 Cuento corto	70
4.1.5 Entrevista	77
4.2 ANÁLISIS DEL PROYECTO DE LA PRÁCTICA TEXTUAL	78
5. CONCLUSIONES	82
REFERENCIAS	85
ANEXOS	87

LISTA DE CUADROS

	pág.
Cuadro 1. Categorías	38
Cuadro 2. Niveles de escritura	49
Cuadro 3. Evaluación de cartas	57
Cuadro 4. Evaluación de cuentos cortos	64
Cuadro 5. Evaluación de afiches	71

LISTA DE FIGURAS

	pág.
Figura 1. Porcentaje inicial de niños y niñas por nivel de escritura	52
Figura 2. Porcentaje final de niños y niñas por nivel de escritura	53
Figura 3. Comparación niveles de escritura	54

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Guía para la observación	88
Anexo B. Registro documental: Historias de vida	89
Anexo C. Guía para la entrevista semiestructurada	90
Anexo D. Propuesta de la práctica textual - Proyecto Supermercado	91
Anexo E. Lista prescriptiva	92
Anexo F. Portadores de texto - Tarjetas de invitación	93
Anexo G. Portadores de texto - Carta de solicitud	96
Anexo H. Portadores de texto - Afiches	97
Anexo I. Portador de texto - Cuentos cortos	98
Anexo J. Resultados consolidados	102

RESUMEN

Mediante el uso la observación participante e instrumentos como los registros documentales y la entrevista, esta investigación cualitativa evalúa las transformaciones que genera una propuesta de enseñanza de la lengua escrita basada en los parámetros de la sociolingüística descritos por Josette Jolibert, en las competencias lingüísticas y comunicativas de niños y niñas de primero de básica primaria, en condiciones de protección de la Fundación Moi pour Toi de la ciudad de Pereira, Risaralda.

Algunas de las conclusiones arrojadas por la investigación señalan que en los niños y niñas se observaron cambios coherentes en la competencia comunicativa según el referente teórico propuesto por Josette Jolibert, pues el ejercicio aplicado durante seis meses, ofreció situaciones de aprendizaje significativos donde los niños y niñas asignaron sentido práctico a la escritura desde su actividad escolar. Estos casos quedaron evidenciados en el uso social dado a los portadores de texto trabajados en la experiencia como las cartas y los afiches, por ejemplo.

La investigación da cuenta también de los progresos en el desarrollo de los niveles de escritura, lo mismo que en la competencia lingüística. En este último aspecto vale subrayar que ahora los niños y niñas se preocupan por el mejoramiento de su grafía, linearidad, uso de mayúsculas y minúsculas en el momento de hacer sus producciones o cuando registran en sus cuadernos los contenidos de las diferentes asignaturas.

La entrevista, por su parte, reveló que los niños y niñas deben aprender a superar el miedo a equivocarse, pues la inseguridad manifiesta en el momento de desarrollar la actividad académica, subyace de las experiencias previas donde las formas correctivas aplicadas no fueron las más satisfactorias. Sin embargo, los saberes desarrollados por estos niños sometidos en algún momento a formas diversas de maltrato infantil, pues su condición de protección en la Fundación, no obsta para que su sociolingüística textual sea valorada, reconocida y potencializada en los proyectos escolares, pues es de esto precisamente de lo que trata la práctica textual: articular en el aula de clase las producciones textuales de los niños y niñas con su entorno inmediato.

Palabras claves:

Lengua escrita, práctica textual, condiciones de protección, competencia comunicativa, competencia lingüística, enfoque tradicionalista, enfoque psicolingüístico, enfoque sociolingüístico, portadores de texto.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es un medio de expresión constituyente esencial del conocimiento humano; mediante él se da el proceso de significación y de simbolización del mundo que nos rodea, por lo tanto la posibilidad de explicar la realidad, interpretarla y comprenderla. Además el lenguaje escrito, específicamente, permite trascender en el tiempo, dejando una impronta de los avances que ha tenido el conocimiento humano.

El lenguaje escrito históricamente pasó de ser un saber de élites, un “saber sabio”, para constituirse en un saber escolar. La manera como este saber escolar ha sido abordado en los procesos de enseñanza se convirtió en un primer referente que dio origen a esta investigación. Por ello en el referente conceptual se abordan las diversas propuestas de enseñanza de la lengua escrita, empezando por los métodos tradicionales (sintético, el analítico, el fonético, el global y el silábico), siguiendo con propuestas alternativas sustentadas desde la psicolingüística con Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Lilita Tolschinski y otros. Y por último, la propuesta basada en la sociolingüística con los aportes hechos por Josette Jolibert y las lecturas que ella hace de Hymes, Van Dijk y Bordieu, para concluir en lo que esta autora denomina como un modelo alternativo: la práctica textual.

Este modelo, se considera pertinente con los planteamientos de los lineamientos curriculares en cuanto al deber ser de la enseñanza del lenguaje escrito, en el entendido de generar cambios que penetren la vida cotidiana, lo cual se puede iniciar en la escuela con los niños y niñas que exhiben toda su potencialidad y ganas de aprender.

El segundo referente que da origen a esta investigación es de carácter práctico, es decir, la necesidad de evaluar si precisamente estas propuestas de enseñanza basadas en la sociolingüística, como la de Josette Jolibert, propician el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas, en niños y niñas en condiciones de protección -para este caso de la Fundación Moi Por Toi-, dado que a nivel del contexto familiar y social originario, éste no es considerado como un saber esencial para la subsistencia.

La institución pone a prueba este modelo de enseñanza desde la consideración de que el desarrollo de estas competencias propicia mayores comprensiones y explicaciones del entorno, a su vez la comprensión de otros saberes escolares y sociales que les brinden a los niños y niñas en estas condiciones otras alternativas de vida.

Esta es una investigación de corte cualitativo con un diseño etnográfico, pues se pretende dar cuenta de los avances de los niños y niñas en cuanto al desarrollo de las competencias lingüística y comunicativa. Se utilizaron técnicas como la observación participante y la entrevista semiestructurada, de tal forma que la

información recogida permitiera construir los datos que posteriormente llevaron a dar respuesta a la pregunta de investigación.

Los resultados obtenidos se relacionan con proporcionarle a los niños y niñas ambientes y situaciones reales de aprendizajes significativos que les permitieron construir sentido desde sus actividades escolares y cotidianas.

Este trabajo permitió que cada uno de los niños y niñas participantes comenzara a construir su noción fundamental de los textos, de escritos sociales, de escritura útil, los cambios sustanciales en las competencias de lenguaje; han hecho consciente el proceso de aprendizaje y mejoramiento de la escritura a partir de la práctica textual, por iniciativa propia los niños y niñas producen textos como cartas, tarjetas, copian recetas, transcriben toda la información de las asignaturas correspondientes a su grado escolar, lo que posibilitó el mejoramiento de su grafía, linealidad, uso de mayúsculas, minúsculas, tiempos, aspectos que corresponden a la lingüística textual.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Parece haber un consenso en los diferentes escenarios educativos acerca de la dificultad que tiene la población colombiana en cuanto a los desempeños en lenguaje escrito, esto se evidencia en que son pocas las personas que escriben competentemente, además los niveles de lectura son muy bajos respecto a los estándares internacionales, sin contar con los niveles de comprensión de lo que se lee.

De igual manera se admite que estas dificultades son generadas en el contexto familiar y escolar. En el primero, dado que los niños y niñas no se desarrollan en un ambiente donde se promueva la lectura y la escritura y el sentido de la misma para el desarrollo intelectual y social, debido igualmente a las dificultades antes expresadas para los adultos (especialmente en los estratos socioeconómicos bajos). En el segundo, porque convencionalmente se ha enseñado desde modelos tradicionales, que descontextualizan el lenguaje y desfavorecen la motivación intrínseca.

En la mayoría de las escuelas se presentan niveles bastante bajos y pobres de lectura y escritura y los estudiantes no desarrollan grados elevados de pensamiento, especialmente si se trata de pasar de la estructura oral a la escrita. Con los modelos tradicionales (analítico, sintético) la escuela primaria se centró más en la codificación y decodificación que en el sentido de leer y escribir, desde la construcción de significados.

Desde esta perspectiva, el fracaso de la lectura y la escritura se le atribuye a los métodos de enseñanza como generadores de esta situación, principalmente a los tradicionales, puesto que ellos alejan cualquier adquisición cultural anterior del individuo, sobre todo aquellos que dan cuenta de los logros intelectuales; ellos transmiten objetos de saber, descontextualizados y alejados de la realidad en que interactúa el niño o niña, es decir, la enseñanza es independiente de toda implicación personal.¹

Esta posición frente a la enseñanza de la escritura y de la lectura no logra despertar el interés de los niños o niñas, puesto que está organizada sobre la base de la negación del ambiente cultural. La lectura y la escritura le implica al niño o niña un gasto de energía que usualmente no es agradable, por el contrario es una tarea aburrida que bloquea los más íntimos sentimientos de alegría y placer, al promover el fracaso en vez de la satisfacción del proyecto realizado, en

¹BUSTAMANTE Z., Guillermo y JURADO V., Fabio. Los procesos de la escritura. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1997.

función de sus intereses y deseos.

Esta estructura de enseñanza, resulta más para el niño o niña un espacio donde no es posible soñar, pues se impone un lenguaje descontextualizado, por lo que la lectura y la escritura son forzadas como primeras funciones gramaticales; al hacerlo se desconocen las adquisiciones de los niños y niñas y frecuentemente se repiten las actividades pedagógicas, que aunque parezcan originales no pasan por el tamiz de la reflexión crítica y autocrítica que permitan la transformación consciente por parte del maestro y de la escuela, en función de una solución a la problemática generada no sólo por los métodos de enseñanza sino también por las condiciones que inciden y pueden generar el fracaso escolar, como son los problemas socioeconómicos, socioculturales y lingüísticos, entre otros.

En este contexto, las investigaciones que se han realizado específicamente con niños y niñas de clase social baja, referenciadas por Bustamante y Jurado, el nivel de lectura y escritura se caracteriza por la pobreza verbal y la falta de lógica de su lenguaje, lo cual se manifiesta en el habla monosilábica, frases deficientemente conectadas y respuestas sin mucha argumentación. De acuerdo con los resultados expuesto por este autor, estas deficiencias se derivan inicialmente de un ambiente familiar poco favorable al desarrollo verbal, a la calidad de la pedagogía de la lengua escrita, a la formación de los educadores, a la organización interna de la escuela, a su función social y como ya se mencionó a las condiciones socioeconómicas, culturales y políticas de la sociedad que generan todas estas situaciones ocasionando retrasos en el aprendizaje de la lengua escrita, esto con relación a niños y niñas de otros estratos sociales.²

De otra parte, la situación del lenguaje escrito en la escuela se encuentra reflejada en los resultados arrojados por las evaluaciones realizadas a los niños y niñas en las pruebas SABER, que permiten concluir que estamos muy lejos del nivel de calidad educativa que requiere el país, es decir, la educación básica no está contribuyendo efectivamente a desarrollar en los estudiantes las competencias en lenguaje. El nivel esperado en lenguaje no es alcanzado ni por la mitad de los estudiantes; sólo lo logran el 44% de los estudiantes de grado tercero y 5% de los de quinto grado.³

Esta prueba de lenguaje está relacionada con la competencia comunicativa y se centra en el análisis de la forma como los estudiantes hacen uso del lenguaje para comprender y producir diferentes tipos de texto, es decir, de la manera como el estudiante usa su lenguaje en los procesos de negociación de sentido. La prueba informa, además, sobre cómo están manejando lo estudiantes la información a la que deben recurrir para manejar la pregunta.

²Ibid.

³MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Pruebas SABER. Bogotá: MEN, 2002.

Hablar de competencia comunicativa nos remite a un campo muy amplio, en el cual la lectura y la escritura son formas de hacer en las que el estudiante pone en juego su saber hacer en el lenguaje.⁴

La situación descrita, desde la experiencia, la investigación y las evaluaciones que financia el Estado, debe llevar a repensar los procesos de enseñanza del lenguaje de tal manera que incidan directamente en el mejoramiento de las competencias de los niños y niñas.

En este sentido muchos educadores han comenzado a reconocer que el niño y la niña al ingresar a la escuela, ya tiene sus propias construcciones sobre la lengua escrita y que además son capaces de continuar su construcción si el maestro se lo permite. Igualmente, se reconoce que es importante potenciar las competencias lingüística y comunicativa desde propuestas basadas en la psicolingüística y la sociolingüística, donde las situaciones de aprendizaje planteadas en clase se convierten en experiencias valiosas, significativas y agradables, mediadas por estrategias como los proyectos de aula y la práctica textual al idear situaciones que procuren que los niños y niñas pongan en evidencia la escritura tal y como ellos la ven y la entienden, construyendo significaciones, porque saber leer y escribir es saber hacer, es producir sus propios textos, es comprender, reformular, recrear, ampliar y adaptar sus percepciones al mundo cotidiano. Esta estructura es la que permitirá al niño o niña mejorar sus competencias escriturales y por lo tanto avanzar en el aprendizaje de la lengua escrita.

En coherencia con el argumento anterior la fundación *Moi pour Toi* que ampara niños y niñas en condiciones de protección vio la necesidad de crear una institución educativa que ofreciera una alternativa a la situación de estos niños y niñas que además de sus inconvenientes socioeconómicos, presentaban dificultades en el desempeño académico, especialmente en el área de lenguaje y en el proceso de integración a las aulas regulares, situación que no logró superarse en la educación que recibían en las diferentes instituciones educativas.⁵

Para ello se necesitaba una propuesta de enseñanza que les permitiera a los niños y niñas superar las dificultades en el desempeño académico, especialmente en lenguaje⁶. De ahí surgió la propuesta de trabajar específicamente el lenguaje desde la perspectiva planteada en los lineamientos curriculares, considerando que la más cercana era la propuesta de enseñanza del lenguaje basada en la perspectiva sociolingüística de Josette Jolibert, que enfatiza en la práctica textual desde los proyectos de aula.

A su vez la institución educativa -financiada por una ONG Suiza- necesita hacer el

⁴Ibid., p.33.

⁵FUNDACIÓN MOI POUR TOI. Plan de Atención Institucional (PAI). Pereira: J.M. Calle, 2003.

⁶Ibid.

seguimiento y evaluación permanente de los avances que tienen los niños y niñas en lenguaje escrito para verificar el impacto en el desarrollo de sus competencias, desde la conciencia de la incidencia que tiene el lenguaje en los procesos de generación y construcción de conocimientos y en la adquisición de nuevas formas de conocer y significar la realidad.

En este sentido, la investigación se plantea dos propósitos. El primero es práctico, desde la necesidad que tiene la ONG misma de evaluar sus propuestas de enseñanza, dado que le está apostando a tener su propia institución educativa, para atender de manera adecuada a los niños y niñas en condiciones de protección, que por su misma condición también presentan necesidades educativas especiales. El segundo es teórico, desde la posibilidad de evaluar las transformaciones que genera una propuesta de enseñanza basada en la perspectiva sociolingüística como la de Jolibert, en las competencias lingüísticas y comunicativas de niños y niñas en condiciones de protección.

Estos propósitos se concretan en la pregunta de investigación:

¿Qué cambios genera en las competencias lingüística y comunicativa, en los niños y niñas de primer grado en condiciones de protección de la fundación Moi pour Toi, la propuesta para la enseñanza del lenguaje escrito, que se está desarrollando en el Centro educativo Christian Michellod, basada en el modelo sociolingüístico de Josette Jolibert?

A esta pregunta de investigación le subyacen otras preguntas orientadoras como:

- ¿Cuáles son las producciones de los niños y niñas de primer grado, que pueden dar cuenta de las competencias lingüística y comunicativa a partir de la propuesta de enseñanza basada en el modelo sociolingüístico de Jolibert?
- ¿Cuáles son las actividades de enseñanza, desde el modelo sociolingüístico de Jolibert, que permiten el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en los niños y niñas de primer grado?

1.2 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

En Colombia como resultado de la influencia de estudios de tendencia constructivista, se han perfilado importantes líneas de investigación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, principalmente sobre las distintas concepciones y avances teóricos de las prácticas pedagógicas de la lengua escrita en el desempeño escolar y social, influenciados por la escuela activa y la perspectiva psicogenética que le dan preponderancia a los aspectos cognitivos del aprendizaje.

En la actualidad, se ha centrado el campo investigativo en las perspectivas psicolingüísticas de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y sus equipos de trabajo; y en la sociolingüística donde están principalmente los aportes de Josette Jolibert con sus desarrollos sobre la praxis sociocultural, dando prioridad a las experiencias de lectura y escritura que integran los contextos familiares y sociales, vinculando los intereses del niño y la niña que aprenden.

En estas perspectivas se encuentran algunos trabajos investigativos en Colombia que relacionan los enfoques constructivistas, como el realizado en el 2001 por la profesora Luz Adriana Restrepo Calderón⁷. “Como construir la escritura” es un estudio sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita, la cual relaciona los conceptos y las metodologías de la pedagogía de la escritura con la didáctica de la composición escrita. Se caracterizan además los procesos cognitivos retomando los aportes de las investigaciones psicolingüísticas que describen los procesos básicos del pensamiento en la actividad de la escritura. Se plantea además que la escritura es la actividad por excelencia que da cuenta del desarrollo humano y cultural de la sociedad.

También se encuentra la investigación realizada por la profesora Oliva Herrera Cano.⁸ “Escritura con sentido” es un trabajo teóricamente apoyado en la concepción constructivista del aprendizaje, la pedagogía activa y la lingüística del texto aplicado a los procesos textuales con niños(as) de tercer grado de básica primaria, utilizando la estrategia metodológica de proyectos para mejorar la producción de textos, vinculando la escritura a la escuela para mejorar la producción de textos y para que el aprendizaje significativo se proyecte como un aprendizaje para la vida.

⁷RESTREPO CALDERON, Luz Adriana. En: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ D.C. Lineamientos técnico–administrativos de los servicios de atención en medio institucional. Bogotá: Secretaría de Educación D.C., 2003.

⁸HERRERA CANO, Oliva. En: MIJARES NÚÑEZ, Luis. La escritura en los sectores populares en Pinar del Río. Pinar del Río-Cuba: Instituto Superior Pedagógico Rafael M. de Mendive, 1992.

En la Universidad de Antioquia se relacionan con esta línea constructivista la investigación: “Aprendizaje de la lengua, un estudio de caso” realizado por los maestros Montserrat de la Cruz, Nora Schever, María F. Huarte y Graciela Sola de Caíno en el año 2001⁹. Esta investigación es un estudio de caso sobre las concepciones de padres y maestros, de comunidades educativas de nivel primario en diferentes sectores socioculturales, acerca de los contenidos de la actividad mental de los niños y niñas al componer un texto escrito: antes de escribir, al escribir, al borrar y al releer el texto escrito.

Son importantes los resultados obtenidos porque analizan cómo impregnan las expectativas y las ayudas que los maestros y padres ofrecen a los niños y niñas en relación con la escritura y cómo podrían ser adoptadas por los niños y niñas como una manera apropiada de pensarse a sí mismo como escritores y pensadores.

También se concluye que la escritura es una herramienta clave en nuestra cultura, para la participación de las personas en la sociedad y para la escolaridad obligatoria. Es el medio ideal para el aprendizaje de habilidades de orden superior y al apropiarse de la escritura, la persona reestructura aspectos básicos de su pensamiento.

Otra investigación, es la realizada por Luz Stella Isaza Mesa¹⁰ en 2001, cuyo objetivo es esclarecer y resignificar la trascendencia de la problemática de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura en el ámbito de la escuela, basada en cuatro núcleos temáticos: los conceptos de dificultades en el aprendizaje, los enfoques teóricos sobre las dificultades, los factores que configuran el contexto de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura en Colombia y un programa de atención para las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Específicamente en la producción de textos se han realizado investigaciones en Bogotá en 1999 y 2001 donde se concibe la producción de textos cómo enseñar al alumno a escribir correctamente, con el propósito de que pueda comunicar por este medio lo que quiere expresar. Se busca con este trabajo establecer nuevas situaciones de enseñanza, de aprendizaje que cualifique la producción de textos elaborados por los alumnos y las alumnas.¹¹

En Bogotá también se realizó la investigación “La escritura y la escuela” en 1999. un trabajo donde se analizan las habilidades de escritura de alumnos de grado tercero y quinto desde el trabajo con distintos tipos de textos para que los niños y

⁹DE LA CRUZ, Monserrat; SCHEVER, Nora; HUARTE, María F. y SOLA DE CAINO, Graciela. En: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ D.C. Lineamientos técnico–administrativos de los servicios de atención en medio institucional. Bogotá: Secretaría de Educación D.C., 2003.

¹⁰ISAZA MESA, Luz Stella. En: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ D.C. Op.cit.

¹¹SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ D.C. Op.cit.

las niñas aprendan a hacer todo tipo de escritura.¹²

En Risaralda se pueden relacionar los trabajos realizados por Luz Marina Restrepo: “Implicaciones de un proyecto en lectura y escritura para la escuela”. Es un estudio exhaustivo del proceso de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita. Aquí da los conceptos y metodologías sobre este difícil tema de la pedagogía de la escritura con la didáctica de la composición escrita.

El trabajo presentado por Ángela María Estrada y Germán Vargas¹³ en 1994, sobre las experiencias narradas por 94 maestros primarios colombianos acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura entre 1982 y 1983, llevado a cabo en cinco núcleos educativos del departamento con el objetivo de promover nuevas concepciones sobre este fenómeno educativo.

Específicamente en la línea de construcción de lectores y escritores se encuentra el trabajo realizado por la profesora Mirta Luisa Castedo¹⁴ de la Universidad de La Plata, Argentina, en 1996. Su énfasis está en “la construcción de escritores” a través de la alfabetización de niños y niñas entre los 4 y los 12 años en situaciones de pobreza, de estrato 0 hasta 3. Su propuesta de trabajo consta de tres puntos fundamentales:

- Los sujetos de aprendizaje: con sus ideas y transformaciones, desde lo adquirido en la interacción social, que deben ser tenidas en cuenta para la organización de las actividades de clase.

- El objeto de conocimiento: el respeto por la lengua escrita para lograr una buena comunicación, implementando situaciones en el aula y evitando distorsiones porque su apropiación por parte de los sectores populares, contribuye a la democratización social.

- Lo pedagógico: propone una enseñanza diseñada y realizada en forma flexible y crítica, contextualizada desde los sujetos que aprenden, teniendo en cuenta al alumno para seleccionar los métodos y estrategias para enseñar y aprender.

¹²Ibid.

¹³ESTRADA, Ángela María y VARGAS, Germán. En: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ D.C. Op.cit.

¹⁴CASTEDO, Mirta Luisa. En: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ D.C. Op.cit.

En esta investigación se afirma también, que es responsabilidad de la escuela hacer que los niños y niñas se dediquen con agrado y eficacia a la lengua escrita, que en todos los niveles de la educación, se debe enseñar a leer y a escribir y que el reto de la escuela es lograr que sus educandos en todos los ámbitos se mantengan leyendo y escribiendo llegando a ser productores de texto.

Como producto de esta investigación se propone presentar y desarrollar situaciones pedagógicas, planteando problemas, organizando proyectos de producción de textos reales en contextos reales, seleccionando la mayor variedad posible de textos, organizando situaciones que permitan aproximaciones sucesivas a los contenidos y organizando situaciones que permitan la explicitación de las ideas de los niños y niñas, la confrontación con pares y modelos, la consecuente transformación y la sistematización colectiva.¹⁵

El otro aspecto relevante de este estudio y que es del interés de nuestra investigación son las condiciones sociales de los niños y niñas, pues el contexto presenta similitudes con respecto a la caracterización de los niños y niñas en condiciones de protección en Colombia, como son la extrema pobreza y el desplazamiento, que caracterizan además a los niños y niñas que estudian en la Fundación Moi pour Toi.

Como síntesis se puede observar *grosso modo* que es una preocupación actual y permanente de la investigación educativa indagar acerca de los resultados que muestran las diferentes propuestas de enseñanza del lenguaje escrito, es decir, qué tanto están promoviendo el desarrollo de competencias en los niños y niñas, si éstos se están realmente formando como productores y lectores de textos.

¹⁵ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA. 41a. Convención Anual. Revista Latinoamericana de Lectura. Nro.3. Buenos Aires, 1996.

2. MARCO TEÓRICO

La escritura es una actividad intelectual en busca de una cierta eficacia y perfección, que se realiza por medio de un artefacto gráfico manual, impreso o electrónico para registrar, para comunicarse, para controlar o influir sobre la conducta de los otros, que posibilita la producción y no sólo la reproducción, que supone un efecto de distanciamiento tanto como una intención estética¹⁶, además se la atribuyen funciones como: función de registro o función mnemónica, de regulación y control social de la conducta y de comunicación, son funciones hacia fuera de la escritura, funciones respecto del mundo. Entre estas funciones, el escribir constituye una acción o un medio para un objetivo: el de dejar constancia, el de controlar o el de comunicar algo. Con la práctica, la escritura deviene automática, como transparente, no interesa en sí misma sino en tanto instrumento, medio para un fin.

La función de reificación o de objetivación es la materialización del mensaje que produce un efecto de distanciamiento de los productores de texto con respecto al mensaje. Las actitudes que se desarrollan respecto de lo escrito tienen que ver con esta función. Por último, la función productiva y estética, hace referencia a que quien escribe reproduce la escritura de otro o imita el uso más frecuente, pero al mismo tiempo produce su propio escrito o introduce ciertas innovaciones, ya sea porque combina de forma nueva siguiendo las mismas reglas, ya sea por que cambia los términos y las reglas, entonces se habla de producción escrita. Cuando el productor de texto se vuelve sobre su obra para retocarla, para mejorarla es la función estética.¹⁷

La escritura como objeto social excede el ámbito escolar, pues como ya se mencionó, tiene múltiples funciones que si bien no están adscritas estrictamente a la escuela, son uno de sus ejes de trabajo. En este sentido se han desarrollado a través de la historia diversas propuestas para la enseñanza de la misma. A continuación se hace una breve presentación de estas propuestas.

El enfoque tradicional o transmisionista que se fundamenta en la teoría asociacionista, centra su quehacer en la imitación y el reforzamiento selectivo incluyendo dos métodos principales que son el método sintético y el analítico.¹⁸

¹⁶TEBEROSKY, Ana y TOLCHINSKY, Liliana. Más allá de la alfabetización. Buenos Aires: Santillana, 1995.

¹⁷Ibid.

¹⁸FANDIÑO, Graciela. Lectura y escritura. Bogotá: Universidad Santo Tomás de Aquino, 1992.

➤ **El método sintético** parte del estudio de los sonidos o signos elementales del idioma: letra fonema y sílaba, para llegar a las palabras y oraciones. Se llama sintético porque cuando se haya aprendido a leer cada signo se condensan estas diferentes lecturas en una sola, va de las partes al todo, se va de los elementos menores, o sea las letras, al todo que son las palabras. Este método se puede dividir en dos grandes grupos de acuerdo a su punto de partida: método alfabético y método fonético.

En **el método alfabético** el niño y la niña descubre la clave alfabética de la escritura –correspondencia fonográfica- y empieza a aplicarlas con algunas inconsistencias, al comienzo sin valor sonoro convencional por ejemplo: leer panalo en vez de pájaro y después con valor sonoro convencional leer pajarro en vez de pájaro. El niño(a) empieza a descubrir que a su vez la sílaba puede dividirse en sonidos más elementales y las representa con algunas grafías.

El método fonético usa inicialmente el sonido; éste se identifica con el grafema o la letra dibujándola durante algún tiempo, esculpiéndola en plastilina, haciéndola en papel, mirándola en los carteles del salón de clase, tocándola cuando está elaborada en materiales grandes y vistosos, después pasan a otra letra y así sucesivamente hasta que están en capacidad de armar la primera estructura de frase escolar. Se acepta el fonetismo como base fundamental del método de lectura, combinándolo con los métodos sintético y analítico. Se enseña la forma y el sonido de las vocales y enseguida de las consonantes, se combinan las vocales, luego las vocales con consonantes formando sílabas, palabras y oraciones. Luego pasarán a una “lectura inteligente” que es la lectura comprensiva y al final llega la entonación. Es un método lógico que va de fácil a lo difícil.

➤ **El método analítico** debe su aparición Ovidio Decroly y surge de la idea de que hay que partir del todo y no de las partes, debido a que la lectura es un acto global e ideo-visual; las visiones de conjunto preceden al análisis en el espíritu infantil. El niño(a) debe acercarse primero a la palabra o a las frases como totalidades con significado y después va analíticamente descomponiéndolas hasta llegar a las letras por su nombre y sonido.¹⁹

➤ **Método de palabras normales:** tiene su propio procedimiento: expresión oral sobre el dibujo que representa la palabra que se va a enseñar, identificando y describiendo el dibujo, se escribe o se muestra la palabra debajo del dibujo, resaltando la letra nueva, se lee varias veces la palabra en forma individual y colectiva, se escribe la palabra con varios materiales, se hace la plana y luego al dictado, se divide la palabra en sílabas, letras y sonidos, ejercicio con la nueva sílaba o letra o elemento aprendido y luego se repite el proceso al contrario, de adelante para atrás. Se forman sílabas de la letra con todas las vocales, se forman palabras nuevas con las diferentes sílabas con la nueva letra, se forman

¹⁹FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI, 1988.

frases sencillas, se leen y se escriben, se dictan, se leen diferentes palabras en varios colores, tamaños, posiciones y contextos. Corrección de los errores hechos.

➤ Como la lectura es una tarea fundamentalmente visual, es necesario comenzar con unidades significativas para el niño. Aparece así **el método global** donde los niños y niñas se motivan partiendo de una vivencia o situación agradable que propone la maestra, es decir algo que involucre sus curiosidades, sus ideas y el deseo de aprenderlas a leer y escribir, por ejemplo la maestra les menciona la palabra mamá; los niños y niñas hablan y expresan sus ideas, sus vivencias con ella, luego la maestra comienza con dividir la palabra en sílabas y luego en letras para que aprendan a reconocerlas, a juntarlas, leerlas y escribirlas, es decir que el niño(a) ve la frase entera, tomada de las actividades reales de él. La frase que representa una idea concreta relacionada con los intereses y emociones del niño, se fija en éste con mayor facilidad que las frases aisladas o las palabras sueltas.²⁰

➤ Con el método global hay perfeccionamiento del lenguaje oral, utilizando técnicas como la expresión libre y luego la expresión escrita, escritura de sucesos realizados por los niños y niñas con letras conocidas, lectura de la frase relacionada con el suceso, escritura de la frase en diferentes tipos de letra y colores y a manera de juego, reproducción de la frase después de leerla y tapanla para evitar la copia mecánica, reemplazo de letras o sílabas en las palabras conocidas creando nuevas frases. Ejercicio con palabras guías y palabras parecidas. Clasificación de palabras por una letra dada.

➤ **Métodos programados:** el objetivo principal de esta metodología es lograr un aprendizaje sin error, basándose en un procedimiento fundamental: la secuencia de lo enseñado de acuerdo con el orden de dificultad.

Como se muestra, estos métodos no tocan el proceso de aprendizaje del niño; inicialmente la lectura y la escritura es una cuestión puramente mecánica es decir, lo que se aprende es la técnica del descifrado del texto. El primer año escolar, por ejemplo, se considera un año instrumental donde el niño(a) adquiere los instrumentos que le servirán para obtener conocimientos y así se aborda el proceso de enseñanza enfatizando en tres fases tradicionales que son: el aprestamiento, la fase inicial, y la fase comprensiva. La primera fase hace referencia a las bases que debe apropiarse el niño(a) antes de entrar a la lectura y la escritura y tradicionalmente se hace en los preescolares. La segunda fase busca que el niño(a) automatice las destrezas que le van a permitir leer y escribir y la última fase, supone que el niño(a) ya sabe; esto se puede sintetizar en dos procesos básicos del niño, cuando no sabe y cuando ya sabe, es decir, cuando se adquiere la mecánica.

En estos métodos el proceso de aprendizaje se concibe como una asociación entre respuestas sonoras o estímulos gráficos, que como ya se dijo, se

²⁰CÚJAR, Astrid. Fundamentos teóricos del preescolar. Bogotá: Universidad Santo Tomás de Aquino, 1985.

fundamenta en la teoría conductista, que da prioridad a la formación de hábitos y destrezas a partir de estímulos y conductas determinadas, pero sin tomar en cuenta las mediaciones sociales, culturales y pedagógicas del proceso que prepara al ser humano para desempeñar un rol en los ámbitos económicos políticos, cívicos, es decir, en el mundo de la vida. Estos métodos están desarraigados del sentido comunicativo y del proceso de construcción propio del niño(a) apelando sólo a técnicas y estrategias que privilegian la memoria visual o auditiva, la motricidad y repetición sin preocuparse por desarrollar los verdaderos intereses del niño(a) y los procesos superiores que se ponen en juego en el acto de leer y escribir.

A estos métodos se les hacen unos cuestionamientos básicos:

- ⑩ No se tienen en cuenta los procesos de construcción de la lengua escrita en el niño.
- ⑩ Se centran en los primeros momentos, en la codificación y decodificación, descuidando los aspectos comprensivos y comunicativos de la lengua oral y escrita.
- ⑩ Se hace énfasis aspectos desarticulados del proceso general de aprendizaje como lo son el aprestamiento en las destrezas motoras.
- ⑩ Se evalúan las producciones de los niños y niñas desde la perspectiva del adulto.
- ⑩ No se promueve la producción y comprensión de textos, ni el gusto, ni el interés por la lectura.
- ⑩ Se ignora el sentido y la función social y cultural de la lengua escrita.
- ⑩ Se abre una brecha entre la lengua de la vida cotidiana y la lengua escolar, con un énfasis en el entrenamiento de la memoria.²¹

De otra parte, el **enfoque psicolingüístico** muestra otra forma de considerar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, llamado adquisición de la lengua escrita.

Las investigaciones realizadas por Ferreiro y Teberosky²², describen y demuestran cómo el aprendizaje debe entenderse como el cuestionamiento acerca de la naturaleza, función y valor de este objeto cultural que es la escritura. El niño(a) va construyendo paso a paso, va ascendiendo en un camino no fácil, antes de que la escuela lo someta a sus procesos, sus métodos, manuales, recursos didácticos; él va descubriendo una a una las claves del sistema alfabético que construye y reconstruye, siendo un pequeño científico con sus hipótesis y teorías sobre la escritura y la lectura.

²¹NEGRET, Juan Carlos y JARAMILLO, Adriana Propuesta metodológica constructivista para el aprendizaje de la lengua escrita. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2000.

²²FERREIRO y TEBEROSKY. Op.cit.

Para este enfoque el centro no son los métodos, ni las herramientas, es el sujeto que quiere adquirir un conocimiento, que tiene intereses, que se cuestiona, que plantea problemas, pero que además se plantea soluciones y sigue una metodología, la suya.²³

Como fundamento de esta línea se encuentra el constructivismo de Jean Piaget, específicamente se toman de él los métodos de exploración de las nociones infantiles, estos métodos, utilizan la forma dialogal que permite reconocer las ideas básicas con que los niños y niñas interactúan con un objeto de conocimiento; es así como los niños(as), primero elaboran hipótesis, luego constatan, descubren y comparan sus construcciones con otras y las de otros.

Esta confrontación puede llegar a modificar las ideas o nociones que se tenían para llegar a reconstruirlas, haciendo una adquisición conceptual. Los procesos y formas como los niños y niñas llegan a aprender a leer y a escribir son los caminos que debe reconocerse para comprender las características y el valor de la escritura, ya que ésta se constituye en objeto de su atención.

En este proceso la constatación e introducción de grafismos, es mediado por la interacción con los otros, con los textos, etc. El niño(a) se pregunta por la coherencia lógica de la escritura, por ejemplo, ver que hay palabras y frases cortas y largas, entonces empieza lo que Ferreiro y Teberosky denominan control de cantidad y control de variedad.

El control de cantidad se da cuando se modifican las frases en extensión, es decir se empiezan a controlar la cantidad de grafismos que utiliza al escribir; que una palabra para ser escrita debe tener como mínimo dos letras, y así mismo se da cuenta que las palabras no se escriben con la misma letra, que son de muchas formas distintas, entonces empieza el uso de distintos grafismos para construir las palabras, lo que es el control de variedad.

²³Ibid.

Esta es una forma más dialéctica de asumir el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura que no lo reduce a un conjunto de técnicas perceptivo motrices, ni a la voluntad ni a la memoria, si no que el aprendizaje se trata de una adquisición, es decir, de construcciones sucesivas por etapas que cumplen los niños y niñas en sus formas particulares de comprender las lógicas de la escritura y de la lengua. Visto así desde este enfoque, se trata es de interpretar el proceso desde el punto de vista del que aprende y se pasa necesariamente por unos niveles y categorías que son el camino constructivo de adquisición del conocimiento²⁴, estas son:

I) Nivel Presilábico, donde el niño(a) escribe haciendo grafías o garabatos que no se corresponden con el sonido que emite. Este nivel tiene por decirlo así, unos subniveles que son sucesivos es decir, que un nivel puede predecir o anteceder a otro pero sin ser necesaria la sucesión.

El subnivel I a: escrituras con grafismos no convencionales. Inicialmente los grafismos no se identifican con algún sonido convencional, pero luego poco a poco, van llegando indistintamente grafías y sonidos convencionales.

El subnivel I b: escritura con control de calidad. El niño(a) trata de ajustar sonidos cortos con grafías cortas, es decir, modifica la cantidad de grafías.

El subnivel I c: Escritura con control de variedad, el niño(a) toma conciencia de la composición sonora de las palabras y entiende que algunas suenan parecido y otras diferente y que además se escriben diferente, entonces trata de hilar una correspondencia convencional.

II) Nivel silábico, en este periodo el niño(a) llega a la clave de la escritura fonética que consiste en hacerle corresponder a una parte sonora de las palabras, una o más letras que le representan, es decir, cada parte sonora es una sílaba y cada sílaba tiene en correspondencia una grafía; poco a poco va llegando a la grafía convencional.

Este nivel tiene también subniveles:

El subnivel 1. Es el de escrituras silábicas iniciales que no tienen un valor sonoro convencional, puede ser una división por letras o sílabas, por ejemplo: casa:

i	lo
ca	sa

²⁴Ibid.

El subnivel 2. Es el de escrituras silábicas estrictas; aquí la división de las palabras es estrictamente por sílabas que pueden tener valor sonoro convencional o no, por ejemplo: zapato:

l	i	s	o	a	a	a
za	pa	to		za	pa	to

III) Nivel silábico – alfabético. El niño(a) comienza a descubrir que la sílaba se puede dividir en sonidos más pequeños o elementales, entonces las representa en forma diferente.

IV) Nivel alfabético. Se da cuando el niño(a) llega o descubre la clave alfabética de la escritura, es decir, hay una correspondencia entre la grafía y el fonema, claro que al inicio no hay valor convencional, sino que llega poco a poco a él, se trata de hacerle tomar conciencia a los niños y las niñas de las cosas que ya saben hacer, del conocimiento que ya poseen. Cuando ellos llegan a la escuela tienen unas ideas y unos preconceptos de su lengua materna, un saber lingüístico que utilizan sin saberlo en su vida cotidiana y lo que no se puede seguir haciendo en la escuela es ignorar esos saberes, el niño(a) debe ser concebido como creador activo e inteligente.

Además se tiene en cuenta el funcionamiento de la lengua, las reglas del lenguaje, donde se evidencia la capacidad del sujeto que aprende para construir oraciones y producir textos.

Entonces, los maestros no sólo de lenguaje sino de todas las áreas del conocimiento deben tener en cuenta los pre-saberes de los niños y niñas a través de acercamientos, charlas informales, que permitan evidenciar las ideas previas de los niños y niñas, para tenerlos en cuenta en sus planes didácticos y poder lograr aprendizajes significativos, con sentido para los niños y niñas.

Un tercer **enfoque es el socio-lingüístico** que se fundamenta en el interaccionismo socio histórico y las teorías del aprendizaje desarrolladas por Vigotsky, Luria, Leontiev y Bruner.

Esta teoría plantea que no es suficiente con tener en cuenta la relación entre el objeto y el sujeto que aprende sino que agrega el origen social de la cognición, la conciencia y la subjetividad. Todo proceso del desarrollo del niño, así como todo el proceso del desarrollo cultural de la conducta humana es producto de la compleja interacción de la madurez orgánica del niño(a) con el medio cultural, necesariamente, debe ofrecer una forma coherente de presentar la historia del desarrollo del lenguaje como proceso histórico, como proceso central de desarrollo, según Vigotsky. Desde la perspectiva de Vigotsky entonces, es el uso del lenguaje el que posibilita el desarrollo humano mediado por la práctica

comunicativa en la acción social, favoreciendo la construcción del conocimiento.²⁵

El desarrollo del lenguaje escrito, desde esta perspectiva, pertenece a la primera y más evidente línea de desarrollo cultural, ya que está relacionado con el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso de desarrollo de la humanidad. Sin embargo, para que se conviertan en el lenguaje escrito del niño(a) se necesitan complejos procesos.

Uno de esos procesos es la educación, que ejerce una función socializadora a través del lenguaje y específicamente de la lectura y la escritura; por eso el desarrollo personal no puede separarse del proceso de socialización en un tiempo y espacio determinado, porque el sujeto se constituye como persona a través de la interacción comunicativa, que facilita la competencia en el uso del lenguaje, en la medida en que participe y potencie su capacidad para articular elementos de la cotidianidad como experiencias de aprendizaje, reconociendo el origen social de las actividades que proporcionan ambientes de aprendizaje y de adquisición de conciencia frente a la posibilidad de hacer juicios desde sus propias lecturas.

Así mismo, el lenguaje articula y relaciona los sujetos sociales y psico-afectivos; el aprendiz está inmerso e interactúa desde lo psicológico y sociológico con la mediación de códigos y formas culturales que en su proceso evolutivo le ofrece la oportunidad de interpretar y otorgar sentido al acontecer de su entorno.

Como se plantea en la teoría sociolingüística, el estudio de las relaciones establecidas entre las estructuras lingüísticas y las estructuras sociales abordan el concepto de lengua desde una perspectiva que pone el acento en el aula o en el medio de comunicación utilizado por los miembros del grupo social.

En este enfoque se encuentran los aportes de las teorías constructivistas de aprendizaje significativo como lo es la teoría psicosociolingüística, específicamente la línea de Josette Jolibert que fundamenta teórica y prácticamente esta investigación con propuestas como la práctica textual.

El aporte de Josette Jolibert tiene como objetivo que el niño(a) encuentre placer en “interrogar textos y producir textos escritos”, lo que contribuye al desarrollo auténtico de la comunicación y la realización personal. Aquí se ve la lectura y la producción de textos como procesos estructurados de construcción de competencias lingüísticas y proporciona varios tipos de herramientas metodológicas que constituyen un verdadero “andamiaje” facilitador de esta construcción donde es pertinente desarrollar estos tres aspectos:

- La planificación textual. El productor de un texto debe considerar cuando se elabora, el destinatario, el objetivo, la organización etc.

²⁵BUSTAMANTE Z y JURADO. Op.cit.

- La textualización. Donde se consideran los procesos necesarios para linearizar un texto.

- Relectura de los textos: se refiere a la revisión y a tomar distancia con respecto a sus escritos. Todos estos aspectos deben ser controlados por quien escribe.²⁶

Su enfoque amplía la perspectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito, puesto que valida tanto las experiencias previas que aporta el niño y la niña a su propio aprendizaje como la enseñanza sistemática que ofrece el profesor en contextos significativos y activos, donde el alumno como lector y como productor de textos pueda tomar conciencia de la utilidad y las diferentes funciones de la escritura, ya que ésta responde a intenciones, tiene propósitos, difiere según las situaciones, permite comunicar, narrar historias, dejar testimonios, etc. Además que comprenda que tener un dominio adecuado de la escritura otorga poder que se manifiesta de múltiples formas por ejemplo, convocatorias a eventos, solución de conflictos entre personas, hacer reír, llorar, sentir placer, obtener beneficios, que se comprendan los individuos, que se crean, se obedezcan, se respeten, se reconozcan.

También es importante que en esta producción de textos, el niño y la niña, disfruten al producir un escrito, al inventar, al comprender cómo funcionan los textos, al unir las palabras, placer de progresar, de aprender, de usar la escritura para algo significativo, es decir, encontrar el tipo de escrito para cada situación.

En síntesis, lo que se pretende es que el niño(a) alcance o logre a través de la práctica textual, los objetivos fundamentales de orden experiencial incluidos en el conjunto de objetivos de aprendizaje que según Jolibert se pueden recoger en tres niveles para su observación: lo que el niño(a) ya ha construido, lo que está en vía de construir y lo que debe construir totalmente.²⁷

Lo primordial es entonces la elección del entorno, cómo los niños y niñas viven la escuela: “en la medida en que vive en un medio sobre el cual se puede actuar, en el cual se puede discutir con otros, decidir, realizar, evaluar se crean las situaciones más favorables para el aprendizaje. Para todo tipo de aprendizaje no solamente para el de la lectura”.²⁸

El aprendizaje del niño(a) se va construyendo en la medida en que el niño(a) vive en un medio sobre el cual se puede actuar, en el cual se puede disentir con otros, decidir, evaluar, realizar, se crean situaciones más favorables para todo tipo de aprendizajes, no solamente para el de la escritura y la lectura. Es necesario que los niños y niñas que vienen a la escuela puedan trabajar en un lugar cargado de significado para ellos y puedan comprometerse en su propio aprendizaje, en lugar de soportar una enseñanza. Además le permite vivir en una escuela inserta en la

²⁶JOLIBERT, Josett. Formar niños productores de texto. Santiago de Chile: Dolmen, 2002.

²⁷Ibid.

²⁸Ibid., p.48.

realidad, abierta a múltiples relaciones hacia el exterior: los niños y niñas trabajan como en la realidad y tienen los medios para desarrollarse, la práctica les permite no depender solamente de las lecciones del adulto, decidir y comprometerse en aquello que se ha escogido, proyectarse en el tiempo, planificando sus acciones y aprendizajes, asumir responsabilidades, ser actores de sus propios aprendizajes, produciendo algo que tiene significado, sentido y utilidad.²⁹

En este enfoque el aprendizaje es concebido como parte del desarrollo psicológico, mediado por un medio cultural y social, por lo tanto se debe procurar que todos los saberes y competencias que se construyan conlleven al desarrollo armónico e integral de los niños y niñas, pues el lenguaje es el motor fundamental para la construcción del conocimiento y así se le otorga a la escuela un papel fundamental al facilitar el acceso al saber cultural universal y éste se encuentra generalmente en forma escrita.

El poder de la escritura no reside en sí misma, sino en los usos que la sociedad le otorgue. Dentro de esas funciones se encuentran el registro, la comunicación, el control y la estética, manifestadas en las competencias globales o estratégicas como la comunicativa, la lingüística y otras que son competencias herramientas, es decir, utilizadas en todas las disciplinas y la competencia lingüística.³⁰

El mejoramiento de los procesos se percibe desde el inicio del niño(a) en la lectura y escritura cuando se comprende que desde los primeros garabatos o interpretaciones libres de los textos se tiene una intención comunicativa, se está comprendiendo no automatizando procesos de codificación y decodificación de letras y sonidos. Los niños y niñas le dan a sus producciones sentido y significados válidos, por ello no existe una propuesta constructiva para dividir artificialmente este proceso en las tres fases típicas: aprestamiento, fase inicial y comprensiva y a medir con marcos rígidos y punitivos la adquisición o no de las destreza logradas o alcanzadas por los niños y niñas como lo afirma Braslavsky: “a los niños no hay que enseñarles lo que ya saben, para que la educación pueda dedicarse a promover lo que ya han aprendido y están construyendo”.³¹

COMPETENCIA COMUNICATIVA Y LINGÜÍSTICA

El propósito central de la propuesta de Jolibert, es el de potenciar el desarrollo de las competencias en los niños y niñas, ya que éstas se consideran como indispensables para la construcción de textos. Éstas son tomadas como un saber-hacer, que se fundamenta en los desarrollos teóricos de Hymes y Bourdieu,³² principalmente.

²⁹Ibid.

³⁰Ibid.

³¹BRASLAVSKY, Berta. Las querellas de los métodos en la enseñanza de la lectura. Buenos Aires: Kapelusz, 1986. p.20.

³²HYMES, Dell y BOURDIEU, Pierre. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lengua

Para Bourdieu, la competencia comunicativa sería la competencia estratégica, entendida como la posibilidad de utilizar de manera coherente y adaptada, una infinidad de frases en un número infinito de situaciones, es decir, que no se trata de utilizar el mayor número de frases lingüísticamente bien elaboradas sino de adaptarlas a situaciones y contextos específicos como la escritura y lectura de textos en un proyecto de aula, que es la que se busca que construyan los niños y niñas en la producción textual, es decir, que sean capaces de producir en forma independiente escritos portadores de texto y narraciones.

En esta línea se hace una distinción entre la competencia y la situación. La competencia práctica, como lo plantea Bourdieu, se adquiere en situación a través de la práctica: “lo que se adquiere es el dominio práctico del lenguaje y el dominio de las situaciones..., esto es lo que permite producir el discurso adecuado dentro de una situación.... La intención expresiva, la manera de manifestarla y las condiciones en que ella se manifiesta son inseparables”³³

La competencia entonces, se da en y desde la participación del sujeto en un contexto donde pone en acción sus saberes, actualizándolos permanentemente.

Ahora bien, la sociolingüística plantea que las competencias requeridas en la producción de textos se pueden considerar desde tres momentos: antes, durante y después de la producción.

Antes de la producción el niño y la niña deben ser capaces de identificar los parámetros de la situación y de anticipar cómo quedará su producto final, teniendo en cuenta el tipo de texto, su silueta, materiales, instrumentos y costos.

Durante la producción las competencias están enfocadas a los niveles lingüísticos que incluyen: superestructura, que se refiere a la silueta del texto; la lingüística textual, que comprende las funciones del lenguaje, la enunciación de personas, espacio, tiempo y la modelación; la coherencia textual determinada por la semántica, la progresión y los sustitutos y, la lingüística oracional que hace referencia al orden de las palabras, las relaciones sintácticas, el manejo de oraciones complejas y micro estructuras ortográficas.

Después de la producción se hacen confrontaciones, reconstrucciones y se evalúan los textos en las competencias determinadas.³⁴

Mejorar los procesos de lectura y escritura implica obtener resultados como los que se desean: la pasión por leer y escribir, hacer reconstrucciones sucesivas de los textos, hacer uso con sentido y placer de los sistemas alfabéticos como

castellana: lineamientos curriculares. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

³³ BOURDIEU, Pierre. En: JOLIBERT. *Op.cit.*, p.35.

³⁴ JOLIBERT. *Op.cit.*

medios fundamentales de la lengua.

Jolibert propone siete niveles para la competencia lingüística, que en producción de escritos constituyen las características de un texto que se va a elaborar; se trata de conceptos por construir como tales, tanto por los niños y niñas como por los adultos, estos son:

1. Noción de contexto del texto: se refiere al origen del texto y de la situación; si es autónomo, es decir, carta, afiche, volante, o es sacado de otro.
2. Principales parámetros de la situación de comunicación: emisor, destinatario, objetivo, desafío, contenido.
3. Tipos de textos: es el tipo de escrito más usado actualmente en nuestra sociedad, carta, afiche, cuento, novela, ficha técnica, etc.
4. Superestructura, que se manifiesta en forma de organización espacial y forma lógica de los bloques de texto o silueta, además del esquema narrativo si se trata de una historia, cuento, leyenda y de la dinámica interna: inicio, cierre y progresión del uno al otro.
5. Lingüística textual: abarca las opciones de enunciación (personas, tiempos y lugares) y sus marcas, los substitutos, los nexos, los campos semánticos (redes de significado, la puntuación de texto).
6. Lingüística de la frase: se refiere a la sintaxis: clases, grupos, relaciones (marcas de), transformaciones; vocabulario, las opciones lexicales, las palabras en contexto; ortografía, llamada gramatical y lo que pueda aportar para el significado, puntuación de la frase.
7. Palabras y microestructura que constituyen la escritura: grafemas (mayúsculas y minúsculas), sus combinaciones características en la lengua materna y las relaciones entre grafema y fonema. Microestructuras sintácticas, marcas nominales: singular, plural, masculino, femenino; marcas verbales: personas y tiempos. Microestructuras semánticas: prefijos, sufijos, radicales.³⁵

Esta propuesta se enmarca en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional, por lo cual se hace una adaptación curricular para la enseñanza de la lengua, donde se evidencia cierta coherencia entre la propuesta de Jolibert y los lineamientos: "... en este sentido la concepción de lenguaje que aquí se plantea tiene una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje".³⁶

En este mismo sentido Hymes, plantea una noción de competencia comunicativa

³⁵Ibid., p.161.

³⁶MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op.cit., p.45,46.

pragmática donde el lenguaje se usa en grupos sociales y culturales concretos y en momentos históricos definidos. “El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo si y cuándo no hablar y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. Es decir, interactuar y comunicarse, lo que lo convierte en interlocutor válido con actitudes, valores y motivaciones que lo habilitan para además de participar valorar las intervenciones de otros”.³⁷

Específicamente para grado Primero de Educación Básica Primaria el Ministerio de Educación Nacional, ha planteado las competencias básicas: observar, escuchar, comprender, leer, escribir, hablar, calcular, disponer y actuar³⁸. Estas competencias deberán desarrollarse en los primeros años de la etapa escolar, sin pretender que los niños y niñas lleguen a la escuela a adquirirlos, puesto que ellos tienen sus propias ideas o teorías sobre la lectura y la escritura, estando involucrados en su propio aprendizaje para su desarrollo conceptual y lingüístico, por su interacción con el medio sociocultural, es decir donde el lenguaje tiene su origen.

Estas competencias básicas que deben desarrollar los estudiantes, se concretan en los saberes por construir, denominados estándares.

³⁷HYMES, Dell. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op.cit.

³⁸MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op.cit. p.48

Los estándares curriculares se basan en la importancia dada a las competencias y los actos comunicativos en una orientación hacia la construcción de la significación y de la comunicación, dado que la competencia lingüística queda supeditada, desde el trabajo pedagógico a la competencia significativa³⁹, donde finalmente los procesos de aprendizaje de la lengua buscan trascender los actos comunicativos y lingüísticos hacia la construcción de sistemas de significación.

Los estándares se articulan en ejes que para la enseñanza de la lengua escrita son: eje referido a los procesos de desarrollo de pensamiento, que es transversal a los demás, ya que proyecta el avance de los procesos cognitivos según el nivel de escolaridad y pensamiento en el que se encuentre el estudiante. De esta manera logra apropiarse de las herramientas del lenguaje y la cognición necesaria para la interacción social y la construcción del aprendizaje propio y del grupo que comparte.

Otro eje es el referido a los procesos de construcción de sistemas de significación. Aquí se espera que el estudiante construya las diversas formas mediante las cuales se da la significación y la comunicación en símbolos, signos, reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas, pragmáticas, contexto de uso y diversos tipos de lenguajes de expresión verbal, y corporal de la imagen.

El eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos se propone que el estudiante, se familiarice, analice y produzca la diversidad de textos que significan el mundo y los conecte con el mundo y la realidad que vive.

En este sentido, la evaluación de los aprendizajes adquiere otras dimensiones como práctica transformadora inherente a la condición humana que se propone como actividad constructiva y potencializadora de intersubjetividades, donde priman los intereses del sujeto que dialoga no solamente con un texto sino con un mundo con mediaciones que lo enriquecen como partícipe de un proceso que le posibilita evaluar sus saberes y competencias.

CARACTERIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN CONDICIONES DE PROTECCIÓN

La protección es entendida como un conjunto de condiciones que permiten el ejercicio de derechos en el seno de la comunidad y la familia y favorecen el desarrollo integral de todos los miembros, especialmente de los grupos de población más vulnerables como son los niños y niñas, y los jóvenes.

³⁹BUSTAMANTE Z y JURADO. Op.cit.

Para el caso de los niños(a) y jóvenes cuyos derechos han sido vulnerados, se trata de restituir y garantizar derechos mediante acciones de integración al ambiente natural y a través de medidas de protección reguladas. Tales medidas se concretan en servicios que realizan las familias, la comunidad y el Estado con el fin de instituir y/o restituir un derecho.

Las normas de protección de la niñez tienen origen en los derechos fundamentales del hombre y en la dignidad y el valor de la persona humana, reafirmadas por las Naciones Unidas: "todo niño por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, inclusive la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento".⁴⁰

La atención en protección está dirigida a posibilitar un adecuado e integral desarrollo en las esferas biofísica, cognitiva, emocional, social, afectiva, cultural y educativa a través de la participación en la vida familiar y cotidiana. Esto es integrar la perspectiva del desarrollo humano en su dimensión formativa.

La protección que brinda la Fundación Moi pour Toi se puede sintetizar así:

Primera etapa: proceso de ingreso o llegada a la institución donde el niño(a) pasa por un proceso de evaluación. Este período dura más o menos un mes y busca estudiar la situación física, clínica, y el nivel de escolaridad.

La segunda etapa es la de permanencia, donde se sigue el proceso educativo, asistir a la educación formal, participar en las actividades no formales y cumplir con sus deberes en el hogar. Se realizan también actividades y contactos con las familias de los niños y niñas para contemplar posibilidades de reintegro al núcleo familiar siempre y cuando la familia esté en disposición de garantizarle los derechos y el menor esté de acuerdo.

La tercera etapa de protección institucional es el egreso donde se prepara para la desvinculación respecto al programa y su reintegro al medio familiar, decisión que debe ser tomada por la autoridad a cargo del caso, Defensor del Pueblo o Juez de Menores o Promiscuo de Familia.

⁴⁰UNICEF-COLOMBIA. Convención sobre los derechos de los niños y las niñas. Documento www.unicef.org.co

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 OBJETIVO GENERAL

Describir los cambios en las competencias lingüística y comunicativa que genera la propuesta de enseñanza basada en el modelo sociolingüístico de Jolibert, que se viene desarrollando con niños y niñas de primer grado, en condiciones de protección, del Centro Educativo Christian Michellod de la Fundación Moi pour Toi.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las producciones de los niños y niñas de primero de la institución Christian Michellod, que evidencian los cambios en las competencias lingüística y comunicativa.
- Reconocer el aporte que desde la enseñanza basada en el modelo sociolingüístico de Jolibert, se puede hacer al desarrollo de las competencias lingüística y comunicativa.

3.3 SUPUESTOS

- Una propuesta de enseñanza basada en la perspectiva sociolingüística como lo es la Práctica Textual de Jolibert, genera transformaciones en las competencias comunicativas y lingüísticas de los niños y niñas en condiciones de protección del centro educativo Cristian Michellod .
- Las actividades de enseñanza propuestas por Jolibert permiten que los niños y niñas transformen sus competencias lingüísticas y comunicativas.
- Las transformaciones en la competencia lingüística y comunicativa pueden ser evidenciadas a través de las producciones escritas de los niños y niñas y de los argumentos que expresan frente al sentido de las mismas.

3.4 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta es una investigación de carácter descriptivo, que busca identificar y especificar las propiedades más importantes del fenómeno a estudiar, se integra la descripción, el registro, análisis e interpretación, del origen y el desarrollo actual del objeto de estudio, se direcciona hacia conclusiones sobre la forma de actuar de las personas o el funcionamiento de los grupos.

En la investigación descriptiva se trabaja sobre realidades concretas y pretende presentar una correcta interpretación, desde entender y dar sentido y significado a los actos humanos, estableciendo relaciones circulares entre las distintas

acciones del todo para develar el ser de las cosas.⁴¹

El trabajo fundamentado en la aplicación de la propuesta sobre la práctica textual de Jolibert, pretende observar, identificar, describir, analizar e interpretar los cambios en las competencias comunicativas de los niños y niñas del grado primero de la institución educativa Cristian Michellod. Con estos niños y niñas que apenas empiezan su proceso formal de aprendizaje de la lectura y escritura, se observa el desarrollo de la propuesta durante un semestre del año lectivo.

A partir de la observación, se describe, analiza e interpreta la realidad en el aula a través de las acciones de los niños y niñas en sus clases de castellano, para establecer las relaciones entre lo allí observado y sus contextos, para articular y dar sentido a sus producciones y actitudes, enmarcado este análisis en la propuesta sociolingüística, con un grupo de niños y niñas en condiciones de protección.

3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

- **La observación participante.** Técnica para la investigación cualitativa, que permitió la recolección de datos descriptivos a través de la participación en experiencias de tiempo real, en la cotidianidad. Estas percepciones de la realidad no hubieran podido lograrse sin esta implicación ya que, como observadores, se logró estar en los sitios del fenómeno a estudiar, es decir, el salón de clases, los sitios de los proyectos, involucrarse en los acontecimientos, en la vida social y compartir actividades fundamentales que realizaron los niños y las niñas y la comunidad educativa y que ponen en evidencia sus producciones escritas, realizadas éstas en el tiempo de la observación del grupo de primero del centro educativo Christian Michellod. Se utilizó como instrumento una guía de observación (ver anexo A).

Características de la técnica. En este caso, durante seis meses se realizó esta observación en el aula, los períodos de observación son las sesiones de las clases de español con una duración de 60 minutos cada una. La maestra desarrolló durante el período académico dos proyectos de aula: la mascota y la tienda. Las observaciones se resumen según las actividades realizadas dentro de los proyectos y que guardan una continuidad y coherencia. En este sentido, se presentan varias observaciones en un mismo segmento. La duración total del tiempo de la observación es desde el inicio del año escolar, febrero, hasta finalizar el primer semestre, junio de 2004.

⁴¹BEST, John. Cómo investigar en educación. Madrid: Morata, 1970.

- **Registros documentales.** Se analizaron documentos como los informes pedagógicos y las historias de vidas, que permitieron dar cuenta de las condiciones iniciales de escolaridad (como escolaridad previa a nivel de preescolar, nivel educativo de los padres o familiares, de lo cual se puede inferir qué importancia le da al lenguaje escrito el ambiente familiar, etc.), dificultades o potencialidades de los niños y niñas en cuanto al aprendizaje (desde las observaciones elaboradas por la Psicóloga, Fonoaudióloga y Docentes) de los niños y niñas (ver anexo B).

- **La entrevista.** La entrevista permitió que los niños y niñas expresaran sus ideas acerca de la escritura, de los portadores y de las situaciones comunicativas que surgieron durante la realización de los proyectos: proyecto de la mascota y el proyecto de la tienda escolar.

Para la investigación, descubrir por voz propia de los niños y niñas cómo perciben las diferencias entre los portadores, para qué los usan, cómo se hacen y tener ideas mucho más precisas y desarrolladas sobre la escritura, es prueba de los cambios en la producción de textos, y en últimas de la competencia comunicativa. Es decir, en la entrevista se indaga acerca del sentido que tiene para los niños y niñas la producción de textos.

Se utilizó una guía de entrevista, validada por criterio de expertos: dos profesoras de la Universidad Tecnológica de Pereira, que trabajan en el área: Clara Lucía Lanza y Luz Stella Henao, además de una prueba piloto, que permitió depurar el instrumento inicial, con preguntas sencillas y de fácil comprensión para los niños y niñas. Se trató de abarcar gran cantidad de aspectos y datos que sobre la competencia comunicativa pudieran expresarse (ver anexo C)

3.6 CATEGORÍAS

- Etapas de desarrollo de la escritura: en esta categoría se abordan las etapas propuestas por Ferreiro y Teberosky⁴², explicadas en el referente conceptual, ya que los niños y niñas en primer grado están en el proceso de transición de etapas iniciales a la etapa alfabética, lo cual les permite una mejor comunicación escrita con sus pares y adultos.

Desde los lineamientos curriculares en Lengua Castellana teniendo como horizonte global una orientación hacia la construcción de la significación y comunicación, los niveles de desarrollo del sistema de escritura en el niño(a) se enmarcan en el eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación; incluyen cuatro niveles fundamentales referidos a la apropiación del sistema de significación: nivel uno es un nivel de construcción del sistema de significación: lectura, escritura, oralidad, imagen, que se constituyen en el énfasis

⁴²FERREIRO y TEBEROSKY. Op.cit.

de la escuela en el grado primero.⁴³

- Competencia comunicativa. Se refiere a cómo usa el niño y la niña la escritura para comunicarse; da cuenta del sentido y del propósito de las producciones textuales de los niños y niñas de primer grado.

Según los lineamientos curriculares, para los primeros grados de la básica el nivel de uso de los sistemas de escritura en los contextos comunicativos asociados a las funciones que se les asigna a las prácticas de lectura, escritura, lenguaje de la imagen y oralidad, presentes en los actos de comunicación y significación son las competencias comunicativas.⁴⁴

- Competencia lingüística. Corresponde a la competencia lingüística desagregada en la microestructura y superestructura. En la microestructura desde la lingüística oracional⁴⁵, se tiene en cuenta el uso coherente de las palabras (prefijos, sufijos, radicales, minúsculas, mayúsculas, singular, plural, personas, tiempos y género); ésta según Van Dijk corresponde a la morfología, es decir, esa parte de la gramática que se ocupa del uso de las “unidades significativas más pequeñas del sistema lingüístico, las palabras que se ligan formando unidades mayores”.⁴⁶

Así mismo los morfemas, el orden de las unidades mayores que son las frases, la sintaxis que es “la teoría de la construcción de la oración e indica que combinaciones forman oraciones inteligibles y cuáles no”.⁴⁷

Estos aspectos son tenidos en cuenta de acuerdo con el nivel de escolaridad de la población objeto de la investigación, para este caso el grado primero. Las producciones son textos sencillos como cartas, invitaciones, afiches donde se evidencia lo esencial de la microestructura.

Dentro de la competencia lingüística está la lingüística textual⁴⁸, la cual desarrolla como funciones de la escritura y su principal aspecto es la enunciación, esto es “... la manera en que un autor se implica en su texto. Ella se traduce en marcas lingüísticas que un lector puede detectar y utilizar como claves para construir el significado de un texto”.⁴⁹ En palabras de Martínez⁵⁰, son enunciados las manifestaciones de deseos, necesidades, intereses y saberes entre otros, a través de los cuales se construyen imágenes de cada uno y de los otros. Se refiere a aprender a hablar y a escribir en la interacción social respondiendo a las necesidades y gustos; además se relacionan con personas, pronombres,

⁴³MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op.cit.

⁴⁴Ibid.

⁴⁵JOLIBERT. Op.cit.

⁴⁶VAN DIJK, Teún. La ciencia del texto. Barcelona: Paidós, 1997. p.33.

⁴⁷Ibid., p.33.

⁴⁸JOLIBERT. Op.cit.

⁴⁹Ibid., p.41

⁵⁰MARTÍNEZ, María Cristina. Análisis del discurso. Cali: Universidad del Valle, 1994.

tiempos, lugares, espacios, nexos, conectores, puntuación, etc.

Siguiendo con la competencia lingüística, la superestructura en términos generales se refiere a la organización espacial y a la estructura lógica del texto. En cuanto a las producciones de los niños y niñas los portadores de textos trabajados son el cuento corto, donde se maneja la dinámica interna: inicio, progresión y cierre; en cuanto a tarjetas, cartas y afiches su dinámica interna corresponde a siluetas y bloques, ya referenciados en otra parte del trabajo.

En el Cuadro 1 se muestran las tres categorías, las subcategorías y los indicadores que se trabajaron en esta investigación.

3.7 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población es el conjunto de casos con características similares; para esta investigación corresponde al grado primero de básica del Centro Educativo Cristian Michellod.

Aquí se delimita el grupo con una característica fundamental: la condición de protección. El grupo de base para el trabajo son los 11 niños y niñas que se han mantenido en la institución, teniendo en cuenta que al ser la población itinerante o fluctuante, no se incluyeron los 15 niños y niñas del grupo, aspecto que se relaciona con la condición de protección de la institución y define además la situación socio-económica de los niños y niñas que por lo general pertenecen o vienen de hogares sustitutos, de familias desintegradas, en algunos casos de la calle o de familias campesinas que han sido desplazadas por la violencia y son declarados, por el Estado, en situación de extrema pobreza, por lo cual son acogidos en los programas oficiales de bienestar familiar o en instituciones como la Fundación Moi pour Toi.

La muestra quedó conformada por 11 niños y niñas distribuidos así:

Seis niñas de 5, 6, 7, 8, 10 y 12 años y cinco niños de 6, 8, 9, 10 y 11 años. De los cuales siete están en extra-edad escolar para el grado primero. Valga notar que los nombres y apellidos que aparecen en esta investigación son ficticios para proteger la identidad de cada uno de los niños y niñas.

La elección de esta muestra se articula con la pregunta y el objetivo de la investigación, para analizar si la propuesta seleccionada mejora las competencias de lenguaje escrito.

Cuadro 1. Categorías.

CATEGORÍAS
SUBCATEGORÍA
INDICADORES

Competencia comunicativa:

- ⑩ Sentido y propósito de la escritura.
 - ⑩ Situación comunicativa
 - ⑩ Para qué
 - ⑩ Por qué
 - ⑩ A quién
 - ⑩ Contexto
 - ⑩ Necesidades

 - ⑩ Invitación, solicitar permisos, anuncios
 - ⑩ Compañeros, vecinos, familiares, otros
 - ⑩ Comunidad educativa
- Competencia lingüística

Microestructura

Lingüística oracional

(organización de las oraciones)

Lingüística textual

(Funciones de la escritura)

Superestructura

(organización espacial y forma lógica del texto)

- ⑩ Frases: sintaxis
- ⑩ Palabra: prefijos, sufijos, radicales
- ⑩ Minúsculas y mayúsculas
- ⑩ Singular y plural
- ⑩ Personas, tiempo
- ⑩ Masculino, femenino

Enunciación:

- ⑩ Personas (pronombres)
- ⑩ Tiempos
- ⑩ Lugares(espacio)

⑩ Nexos (conectores)

⑩ Puntuación

Esquema narrativo:

⑩ Cuento, tarjeta, cartas, afiches

Dinámica interna:

⑩ Inicio

⑩ Progresión

⑩ Cierre

Niveles de la escritura

Presilábico

Silábico

Silábico-alfabético

Alfabético

Garabateo, líneas curvas, rectas, grafismos no convencionales, control de variedad y cantidad.

Letras identificables, cantidad fija de grafías, preeminencia de mayúsculas

Valor sonoro a cada letra, cada letra es una sílaba. Hipótesis silábica.

Cada carácter corresponde a valores sonoros menores que las sílabas. Dificultades ortográficas. Mayúsculas de imprenta.

FUENTE: Producción de las autoras.

3.8 PROYECTOS DE AULA

Proyecto: La Mascota

Observaciones 1, 2 y 3:

Cuento: El estofado del lobo.

Actividades:

- Se hizo anticipación: hipótesis, relación causa-efecto. Se les hacen preguntas sobre el texto y algunos niños y niñas responden argumentando el porqué.
- Se hace el análisis de la relación de los personajes, identificándolos: el lobo enemigo de la gallina y los pollitos. Los niños y niñas en la anticipación proponen que el lobo no se come a los pollitos.
- Los niños y niñas le colocan el final al cuento, dictan los nombres de los personajes y la profesora los escribe en el tablero.
- Escribieron en el cuaderno los nombres de los personajes: pollo, lobo y gallina, hicieron la relación de las letras con los nombres de cada uno y mencionaron las que no estaban en los nombres de los personajes. Por ejemplo Lorenzo identificó la O, L, N, de los personajes y lo relacionó con su nombre, igualmente Erica, Yazmín y Mauricio identificaron la i.
- Se analizan cartas que los niños y niñas buscaron en sus casas y unas que la profesora trajo al aula. Luego se dividió el grupo en tres subgrupos y a cada uno se le asignó un personaje, cada subgrupo le escribió una carta a los otros dos personajes (texto escrito N° 1). (Ver Anexo D)

Observaciones 4, 5:

Actividades:

- Se hizo la lectura de las cartas que los niños y niñas le escribieron a los personajes del cuento, algunos se acordaban de lo que habían escrito y otros no.
- Se hizo la actividad “yo me llamo” con los personajes del cuento y con los nombres de cada niño y niña, todos dicen los nombres con ritmo y acompañándose con las palmas; por cada sílaba dan una palmada.
- Análisis del conflicto del cuento El estofado del lobo; ellos identifican el problema y todos anticipan la solución. Esta actividad previa es toda oral.

Observación 6:

Actividad:

➤ Trabajan con las fichas del nombre y el apellido de cada uno: identifican dónde está su nombre en el cartel, lo comparan con los de los demás, identifican los nombres iguales, el tamaño y las letras en común, seguidamente escriben las palabras (nombres) en el cuaderno. Se observó una reflexión frente a la escritura convencional porque todos quieren hablar al tiempo, se impacientan por saber con qué letras se escriben sus nombres, se nota la constante dinámica, (para otros desorden). Se observa en algunos casos que los niños y niñas ya sabían escribir sus nombres fruto de sus conocimientos previos.

Observación 7:

Actividades:

➤ Se entrega a cada niño(a) una copia del cuento que consta de un dibujo grande y tres líneas escritas. Ellos señalan con el dedo la escritura, subrayan con lápiz las palabras que ya conocen y las identifican dentro del cuento.

Se distinguen en este ejercicio diferentes niveles de lectura y escritura formal, es decir, los que diferencian las gráficas de las grafías y reconocen algunas letras y palabras y/o intentan hacer lecturas cortas. Iniciando las actividades algunos niños y niñas sentían tedio hasta para coger el lápiz, como: Yadira, Juan David, Erica Johana, Jacqueline, con el desarrollo del curso todos desean escribir.

➤ Se socializa la actividad: cada niño y niña la escribe en el tablero y la compara con las escrituras de los demás niños y niñas

Observación 8:

Actividades:

➤ Se discutió en con los niños y niñas que es una mascota, porque nos gustaría tener una, si la tienen como se llama.

➤ Se hizo la descripción de la mascota por parte de los niños y niñas: características físicas y emocionales.

➤ Se seleccionó una (el pollito) y se escribió el nombre. Durante todo el ejercicio la profesora escribe en el tablero lo que van diciendo.

➤ Se distribuyen responsabilidades a grupos de tres niños y niñas, las tareas son: cuidar el pollito, darle el alimento, el agua, y el horario por grupos.

➤ Los niños y niñas le ponen un nombre y escriben el día y las responsabilidades de cada uno en el cronograma y hacen la relación de los días de la semana con las letras de su nombre.

Observación 9:

Actividades:

➤ Se analiza para qué se hacen listas por ejemplo la del mercado o los dueños de una tienda cuando están vendiendo los productos, etc. La lista de precios está incluido dentro de los afiches, porque tiene la característica de leerse de lejos y combina palabras y cifras. Se escribió la lista de los alimentos para el pollo.

➤ Se vuelve al cuento El estofado del lobo y se escribe en el cuaderno, la lista de productos que tendría que tener el lobo para hacerle las comidas a la gallina. Nuevamente se reflexiona sobre el tipo de texto y cómo quedaría mejor elaborado; se hace una en el tablero y nuevamente se reelabora la lista de alimentos para el pollo.

Observación 10:

Actividades:

➤ Se realizó la actividad como cierre del proyecto. Se elaboró la caja de las palabras: los niños y niñas dicen todas las palabras que conocen y se escriben en cartulina como: título del cuento, personajes, nombre de la mascota, los nombres de los niños y niñas, los alimentos, días de la semana. Luego se meten en la caja. Los niños y niñas sacan palabras y las leen, las escriben, le confieren usos y significados.

➤ Se evalúa oralmente qué cosas han aprendido con este proyecto.

Observaciones 11, 12 y 13:

Actividades:

➤ Dado que en el proyecto anterior se terminó con las listas que se asemejaba mucho a las listas de la tienda o del supermercado, se seleccionó como proyecto “La tienda”

➤ Se realiza el primer portador de texto: carta de solicitud. El permiso para visitar el supermercado. Se recuerda nuevamente este portador de texto y se elabora uno con los niños y niñas. Ellos dicen a quién va dirigida la carta: a la vendedora, a la dueña, al administrador. También qué debe decir la carta: “señora para pedirle permiso para poder ir a mirar su supermercado, que nos conceda el permiso para ir al supermercado, queremos pedirle permiso para entrar a conocer el supermercado, señores del supermercado que si nos dejan entrar a ese

supermercado”. De éstas se propone seleccionar la redacción que pueda expresar de mejor manera lo que quieren hacer y que el señor o señora del supermercado lo entienda.

- Se escriben las distintas formas en el tablero, se leen mostrando la palabra a la vez que se pronuncia.
- Los niños(as) escogen entre todos el texto que llevará la carta.
- Algunos proponen otras marcas textuales que debe contener la carta, como la fecha, qué información va en un sobre, qué tendría que leer el cartero para llevarla al lugar indicado. Elementos de carácter formal como: pedir el favor y dar las gracias y la despedida.
- Se escribe en el tablero la estructura convencional con siluetas, bloques y etiquetas de la carta y los niños y niñas la escriben en una hoja para llevarla al supermercado. Esta es una situación de escritura real, con un destinatario, un enunciador, una solicitud y un supermercado real, es decir, se constituye en una experiencia que ellos llenan de sentido porque se vinculan las cotidianidades de la escuela, del niño(a) y de su entorno.

Observaciones 14, 15 y 16:

Actividades:

- Planeación de la visita: los niños y niñas definen lo que van a hacer en el supermercado cuando el señor o la señora les responda la carta, permitiéndoles hacer la visita. También analizan la posibilidad de que la respuesta sea negativa y qué harían.
- Como planean muchas preguntas, la profesora explica que esto puede ser una entrevista. Analizan lo qué es una entrevista y ellos dónde han visto hacer entrevistas.
- Ahora ellos realizan su propia entrevista, elaborando un formato para hacerlo: las preguntas que le van a hacer a la persona encargada del supermercado: nombre del supermercado, años que lleva vendiendo, cómo se organizan los productos, qué promociones tienen, qué cosas son más baratas. Esta es una producción colectiva que se realiza en el tablero y se anexan a la carta. Se decidió que Mauricio Molina, sea el que haga la entrevista; la carta se envía con el mensajero de la institución.
Hicieron una anticipación de los productos que se pueden encontrar en un supermercado y una lista de lo que ellos podrían vender si llegaran a tener una tienda. Salió una lista prescriptiva (ver Anexo E)
- Anticiparon también la visita de algunos niños y niñas de la escuela que van a la

tienda.

Observación 17:

Actividades:

- Visita al supermercado. Los niños y niñas tenían mucha expectativa de lo que iban a encontrar, hacen asociación de imagen-producto texto, es decir, relacionan la presentación del producto con lo que dicen las palabras escritas en los empaques y con lo que ellos saben que es el producto. Es evidente el interés por saber lo que dicen las etiquetas y preguntan, miran los estantes reconociendo los productos por sus etiquetas, las leen, relacionan letras y palabras con el logotipo del empaque, el Fruco con la salsa de tomate, la mayonesa,. Luego en otro estante la f de fruco con fideos la muñeca, los empaques de papitas margarita. Reconocen la palabra margarita por el empaque haciendo asociación de la imagen, la palabra escrita y la lectura con el producto.
- Jorge, William, Jazmín, Steven Gutiérrez, Mauricio, y Laura están muy interesados en leer los productos, en el reconocimiento de las letras, la relación del producto con el nombre escrito y con la marca. Por su lado otros niños y niñas como Juan David, Verónica, Jacqueline, Yadira y Erica, colocan cuidado, pero no infieren.
- Mauricio se presenta ante la señora del supermercado y comienza a hacerle las preguntas de la entrevista elaborada por ellos: los horarios de atención al público, cuánto ganan, cuántos trabajadores tienen, a lo que la señora responde muy claramente. Dan las gracias y se despiden.
- En el cuaderno de apuntes cada uno hace la reconstrucción de la visita al supermercado escribiendo nombres de productos que compran en la casa y que vieron en el supermercado, también lo dibujan.

Observaciones 18, 19 y 20:

Actividades:

- Se planeó hacer en el salón una tienda y se compara la tienda y el supermercado; como la tienda es más pequeña se decidió hacer una.

➤ Los niños y niñas trajeron muchos empaques de productos, en grupos se trabaja clasificándolos en productos de aseo, cocina, alimentos, dulces. Se organizan y se arma la tienda.

Observación 21 y 22:

Actividades:

➤ Se realiza la lista de precios de los productos de los empaques, los precios son muy reales debido a que muchos de los niños y niñas hacen mandados y conocen el manejo del dinero.

➤ Elaboración de afiches publicitarios. Como era necesario promocionar los productos de la tienda, los niños y niñas plantearon hacer carteles como los de "Rica Rondo". La profesora explicó que este texto es un afiche, se analizó el contenido de este afiche en particular y se determinó que en un afiche van pocas letras y muchos dibujos mostrando el producto, dice directamente lo que vende mostrando una foto de lo que es.

➤ En grupos escogieron un producto para hacer el afiche, recortando láminas de revistas, periódicos. En todos los grupos hubo acuerdo rápido sobre qué escribir y quién lo realiza, luego se escriben los textos. Después de la elaboración se hacen las exposiciones donde cada grupo le hace propaganda al producto.

Observaciones 23, 24 y 25:

Actividades:

➤ Elaboración de tarjetas: los niños y niñas desean invitar a los niños y niñas de preescolar a visitar la tienda que llamaron "Tienda de los Angelitos".

➤ Inicialmente pensaron hacer una invitación verbal, luego llevar una carta, alguien mencionó la tarjeta, se debatió cómo se elabora, qué se escribe y cómo, si con dibujo o no. Algunos preguntan si es lo mismo que el permiso. La maestra decide analizar qué es una tarjeta, para qué sirve e invita a los niños y niñas a traer las tarjetas que tuvieran en sus casas, pues no todas las tarjetas tienen la misma finalidad.

➤ Se analizaron las tarjetas y se clasificaron: hay tarjetas de cumpleaños, de agradecimiento, para enfermos, de invitación, etc. Cómo es la estructura de cada una.

➤ Se decide hacer la tarjeta de invitación individual. Se socializaron las tarjetas elaboradas. Cada uno se la lleva a otro niño(a) de preescolar y se la lee porque "ellos no saben leer como nosotros". Por ejemplo, Yadira buscó a su invitado y le leyó la tarjeta mostrándole con la mano donde decía y que decía.

➤ Preescolar visitó la tienda. En la tienda cada niño(a) le mostraba a su invitado, el producto y qué decía en la etiqueta y el precio.

Observación 26:

Actividad:

➤ Se realizó una actividad de evaluación del proyecto: escritura de las palabras con los productos que se acordaban de la tienda. Se propone una palabra, se escribe en el tablero, la leen y luego envían un mensaje que contenga esta palabra a otro compañero.

Observación 27:

Actividad:

➤ Es una actividad para la finalización del primer semestre de estudio. Tarjeta de invitación a ver una película (ver Anexo F).

➤ Se inicia con observación de la profesora recordándoles que ellos ya han elaborado una invitación, en este sentido la profesora les propone como actividad de integración con los niños y niñas de preescolar que los acompañaron en la tienda, hacerles una invitación para que todos vean una película.

Se les indaga sobre las películas, dónde se hacen, dónde se proyectan o se presentan, para la mayoría se pasan por televisión. La profesora les dice el título de la película que van a ver (Colmillo Blanco), con este título ellos hacen inferencias sobre su contenido.

➤ Se discute el texto que llevará la invitación, ya con mucha mayor participación y con la experiencia anterior saben que hay que escribir. Preguntan sobre las palabras, cómo se escriben y cómo les quedará mejor.

➤ Después de ver la película se reflexiona sobre el contenido de la misma y cómo se parece a un cuento que narra una historia.

Por ejemplo, se pregunta sobre el inicio. Mauricio responde que el papá estaba sentado cazando. ¿Qué le pasó al papá? Estiven responde que un accidente a la mamá, a Colmillo, antes estaba acompañado, cuando ellos vivían solos, Colmillo Blanco le dañó unas cosas a un señor. ¿Antes de ir a la ciudad donde estaban los humanos, qué pensó? Jorge responde que en animales. ¿Cómo se llamaban los animales que viven con la gente? Jorge dice que los herbívoros, Verónica dice que perros y William dice que carnívoros. ¿Que le pasó a Colmillo Blanco? Erica dice que la iba a ahorcar. ¿Por qué se creen dueños los humanos de los animales?, Juan David responde que porque le dan comida y se creen dueño de

los animales. Yadira dice que por eso les pegan y los venden. ¿Cómo termina la película? Jorge dice que tuvieron hijos y fueron muy felices. Mauricio dice que tuvieron hijos.

4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 PRESENTACIÓN DE DATOS Y RESULTADOS

En este apartado se pretende describir las situaciones presentes en la producción textual de los niños y niñas y el sentido que le dan a dichas producciones para registrar los avances y/o retrocesos en las competencias comunicativa y lingüística. Subyacentes a estas competencias, también se describen los cambios en los niveles de escritura, como construcción del código que permite una comunicación de mayor eficacia con los demás.

El vaciado de la información recogida en la entrevista se hizo teniendo en cuenta: primero, la transcripción cerrada de las grabaciones, es decir, todo fue anotado minuciosamente, tal como lo dijeron los niños y las niñas y segundo, se relacionan en el desglose de la entrevista las respuestas a cada una de las preguntas con las categorías de la investigación, organizando una red de relaciones entre los significados de cada concepto, para encontrar allí los elementos base y unidades de sentido que le atribuyen los niños y niñas a sus producciones y uso de la escritura y en la cual puede evidenciarse la competencia comunicativa. Después de este procedimiento se hace el análisis heurístico.

Para la organización y clasificación de la entrevista se tuvo en cuenta como aspecto significativo para el análisis la edad y el género, que por sus condiciones de protección presenta en la mayoría de los casos extra-edad escolar, para estar cursando el grado primero. La información se organizó en cuadros para facilitar su análisis.

Las producciones textuales de los niños y las niñas se agrupan en los distintos portadores de texto que se utilizaron en esta investigación: la carta, los afiches y el cuento. Para facilitar la posterior comparación y análisis de los datos se le organizó a cada niño y niña un paquete de textos producidos durante el tiempo de desarrollo de los proyectos de la práctica textual (cuento inicial-cuento final, carta inicial-carta final, afiche inicial-afiche final); esto en orden cronológico para poder observar su evolución.

Para la construcción de los datos relacionados con la categoría nivel de escritura, se compararon los textos iniciales con los textos finales escritos en el tiempo de la observación; este procedimiento permite ubicar a cada niño(a) en un nivel de escritura inicial y percibir su evolución al final de la investigación, recogidos en el texto escrito No.1: evaluación inicial, identificación del nivel de escritura de los niños y las niñas, escritura del nombre, un dibujo libre.

De las mismas producciones escritas, se organizaron los datos relacionados con la lingüística textual y oracional, así mismo el sentido que tiene para cada niño y niña el uso de la escritura como medio para la comunicación.

Para el análisis de la categoría competencia lingüística se tomó toda la producción textual, es decir, cada portador de texto y se comparó con el referente teórico, propuesto desde la práctica textual.

Para el manejo de la información de los datos, se hizo uso del programa Atlas t; éste organizó una red de relaciones entre categorías y conceptos que facilitó el análisis.

4 1.1 Niveles de escritura. Dado que la evolución en los niveles de la escritura, propuestas por Ferreiro y Teberosky⁵¹, es un proceso, se tomaron las escrituras iniciales (al iniciar el año escolar) y finales (para el proyecto, es decir, en junio) para observar los cambios en dicho proceso, lo cual no significa que no se haya recogido escritura durante todo el espacio de observación, pero estos dos cortes permitieron ver avances significativos en las escrituras de los niños y niñas.

Niveles propuestos por Ferreiro y Teberosky: ⁵²

Nivel 1. Presilábico: grafismos no convencionales, control de calidad de las grafías, control de variedad de las grafías.

Nivel 2. Silábico: grafismos más definidos, linealidad, preeminencia de la mayúscula.

Nivel 3. Silábico alfabético: cada consonante adquiere un valor silábico.

Nivel 4. Alfabético: conflicto cognitivo entre la hipótesis silábica y la alfabética, nombre propio.

Nivel 5. Escritura alfabética: correspondencia entre los caracteres de la escritura y los valores sonoros convencionales, afronta las dificultades de ortografía, puede mezclar minúsculas y mayúsculas.

La producción de los niños y las niñas está organizada en los siguientes textos:

Texto escrito No.1. La profesora lo utilizó como evaluación inicial para identificar el nivel de escritura de los niños y las niñas, y valorar sus competencias en lenguaje escrito. Escribir el nombre, texto sobre cómo se sentían en la escuela y un dibujo libre que complementara el texto.

⁵¹FERREIRO y TEBEROSKY. Op.cit.

⁵²Ibid.

Texto escrito No. 2. Portador de texto: carta para solicitar un permiso para visitar el supermercado de la zona.

Texto escrito No. 3. Lista prescriptiva de los productos que pueden venderse en el supermercado.

Texto escrito No. 4. Representación gráfica: asociación imagen producto (los niños y niñas dibujan el supermercado y escriben los nombres de los productos) texto, después de la visita al supermercado.

Texto escrito No. 5. Lista prescriptiva de los precios de los productos.

Texto escrito No. 6. Elaboración de afiches publicitarios.

Texto escrito No. Elaboración de invitaciones al grado de preescolar.

En el siguiente cuadro se sintetiza la información haciendo la comparación entre los niveles iniciales de escritura y los niveles al final de la observación.

Cuadro 2. Niveles de escritura.

NOMBRE	TEXTO INICIAL	TEXTO FINAL
ERICA JAZMÍN Cinco años	Nivel 2: medianamente lineal, hay formas de grafismos más definidas, predomina la mayúscula e imprenta, hay variedad de los grafismos.	Corresponde a una mezcla entre los niveles 3, 4 y 5 así: AIA: e equivale a había. e: es igual a el. u. es igual a un.
JORGE WILLIAM 10 años	Nivel 2: formas de grafismos variedad, cantidad de grafías maneja entre 2 y 4 grafías por palabra, conserva la linealidad, mayor disponibilidad de formas gráficas.	Nivel 4: alfabético total con uso exclusivo de minúsculas Ejemplo: había una ves un dragon que queria delgasar y delgaso yorando

NOMBRE	TEXTO INICIAL	TEXTO FINAL
LORENZO Ocho años	Nivel 5: Escritura alfabética, aunque aún no es clara la separación silábica.	Nivel 5: textos más largos que en las primeras escrituras, pero sin convenciones ortográficas. Ya se presenta una separación silábica adecuada.
ERIKA JOHANA 12 años	Nivel 2: variedad de grafismos, lineal, formas fijas, preeminencia de minúsculas.	Nivel 3: Silábico, cada letra vale por una sílaba así: ei = eres, a = la, ofeo = profesora, a = más, ia = linda.
VERÓNICA ROJAS Seis años	Nivel 2: formas definidas de grafismos, formas fijas porque Brae equivale al inicio de pollitos y oso. Preeminencia de mayúsculas y letra imprenta.	Su escritura presenta características del nivel 2: grafías definidas, cantidad y variedad de grafías en orden lineal; pero presenta algunos rasgos del 3 y 4, lo cual puede evidenciar el conflicto entre la hipótesis silábica y la exigencia en la escritura del nivel mínimo de caracteres en oraciones así: 1via =había, ua = una, ielo = quiero. Le da valor sonoro a cada letra como si fuera una sílaba: u=un le=quie
JUAN DAVID Seis años	Nivel 2: formas de grafismo definidas, letras identificables, como: s, a, n. o, e, A, H lineal, preeminencia de letra minúscula.	Nivel 3: da un valor sonoro a cada letra, además presenta rasgos del nivel 4 respecto a la hipótesis alfabética.

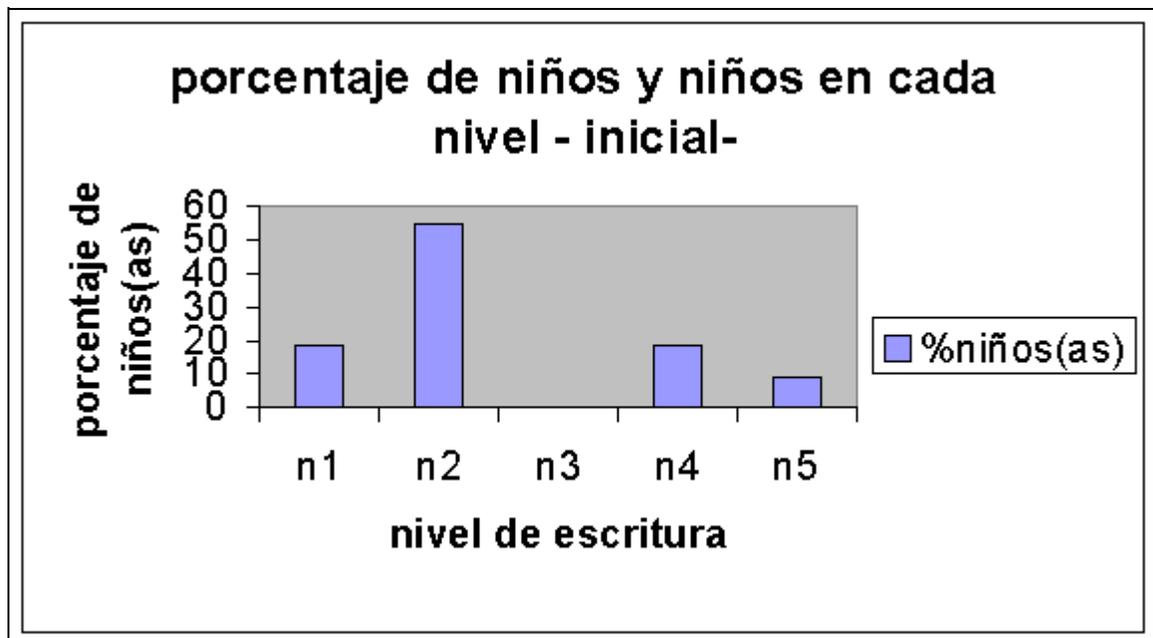
NOMBRE	TEXTO INICIAL	TEXTO FINAL
LAURA 10 años	Nivel 4: abandona la hipótesis silábica y pasa a la alfabética; reflexiona sobre las letras que tiene cada palabra, leyendo las sílabas, ejemplo: empieza a escribir patos pone pi, reflexiona y cambia la i por la a pa, luego hace la división silábica y escribe tos: Pa -tos, vuelve a pensar y lo escribe junto: Patos	Nivel 5 afronta las dificultades propias de la ortografía: en las grafías que corresponden a un mismo valor sonoro. Ej. escribe ba (va), baca (vaca), banano, abía (había)
ANGEL MAURICIO Nueve años	Nivel: entre el 4 y 5 maneja la hipótesis alfabética, comprende que cada uno de los caracteres de la escritura corresponde a valores sonoros. Ejemplo: pe-po para llegar a papa a-ma a mi	Nivel: presenta rasgos de los niveles 4 y 5; intenta dar un valor sonoro a cada una de las letras, le otorga a las consonantes valor silábico, conflicto cognitivo. Ej. : Elpa-tos, escribe sin dejar espacios.
JACQUELINE Ocho años	Nivel: 1 Grafismos separados entre sí, compuestos de líneas curvas y rectas, tiene rasgos del nivel 2 en las letras identificables. Ej. la a, n, m, r, invertida, y invertida, t.	Nivel 2: variedad de grafismos, formas fijas y más definidas, más próximas a las de las letras, linealidad. Ej. m, T, p, O,0,0, n y m más definidas.
WILLIAM ANDRES 11 años	Nivel; 2 formas, variedad, cantidad de grafías definidas, lineal, mayor disponibilidad de formas, preeminencia de mayúscula e imprenta.	Nivel 4: exigencia de cantidad mínima de grafías, conflicto entre las formas gráficas que el medio le propone y la lectura de esas formas, la hipótesis silábica entra en contradicción con el valor sonoro: Biau es la escritura de había. No coordina varias hipótesis.
YADIRA Siete años	Nivel 1: Variedad de grafismos, grafismos separados entre sí compuestos de líneas curvas y rectas Ej. V invertida, círculos y semicírculos.	Nivel 2: Formas de grafismos más definidas, lineal, disponibilidad mayor de formas gráficas, preeminencia de minúsculas y de imprenta. Ej. Sebastián = aicenl, d = de

FUENTE: Producción de las autores.

En las observaciones de los diferentes proyectos, los niños y niñas sentían la necesidad -por la confrontación con sus pares, con la profesora, con la lectura de textos y con las tareas propuestas-, de acercarse a grafías convencionales y a escrituras alfabéticas, para poder hacerse entender de manera más eficiente; esto de alguna manera evidencia el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa.

En las siguientes figuras se analizan los cambios presentados en los niveles de escritura:

Figura 1. porcentaje inicial de niños y niñas por nivel de escritura.



FUENTE: Producción de los autores.

La primera gráfica muestra el nivel inicial de escritura; en el nivel 1 se encuentran dos niños, en el nivel 2, seis niños, en el nivel 3 no hay ninguno, en el nivel 4, dos niños y en el nivel 5, sólo hay uno.

En porcentajes la gráfica se presenta de esta forma: el 18.18% están en el nivel 1, el 54.54% se encuentran en el nivel 2, no hay niños en el nivel 3, el 18.18% se encuentran en el nivel 4 y el 9.09% en el nivel 5.

Lo verdaderamente importante de esto, es lo qué significa: esencialmente que si bien son niños y niñas, algunos, sin escolaridad previa, ya vienen con unos saberes frente al lenguaje escrito; la escritura tiene significado y además es utilizada como medio de comunicación, lo cual concuerda con los argumentos de Ferreiro y Teberosky⁵³, quienes afirman que los niños y niñas ya poseen un conocimiento pero que no son conscientes de tenerlo y no se trata de enseñarles o transmitirles un conocimiento sino de potenciar esos que ya traen.⁵⁴

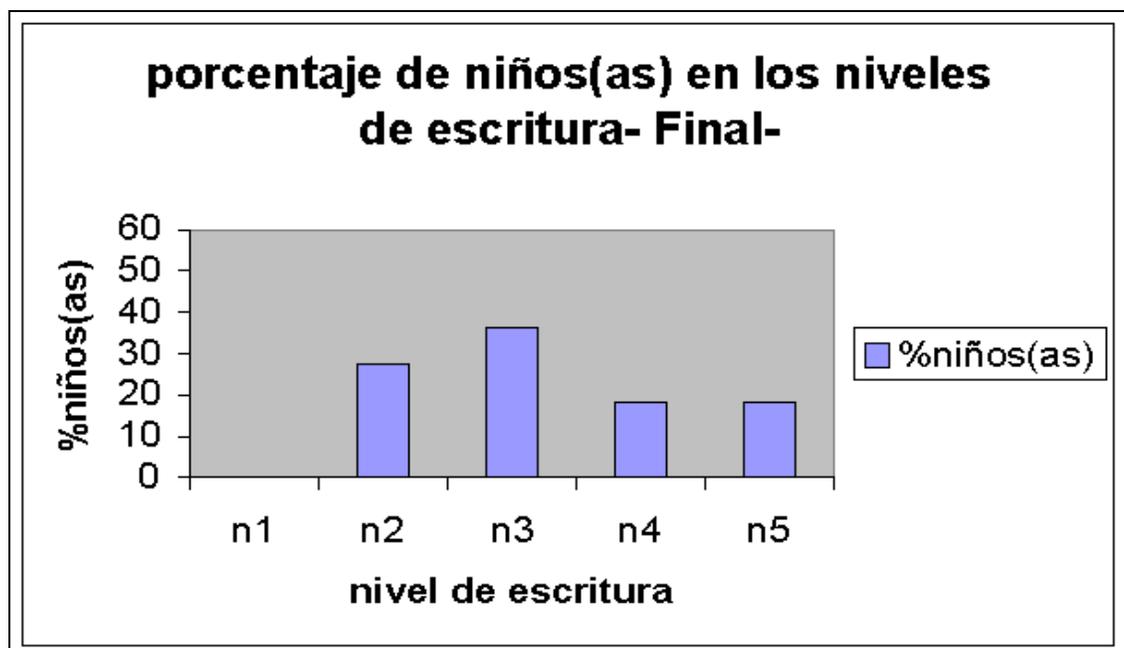


Figura 2. Porcentaje final de niños y niñas por nivel de escritura.

⁵³FERREIRO y TEBEROSKY. Op.cit.

⁵⁴Ibid.

FUENTE: Producción de los autores.

En la Figura 2, se comparan los niveles inicial y final para hacer más evidente los cambios.

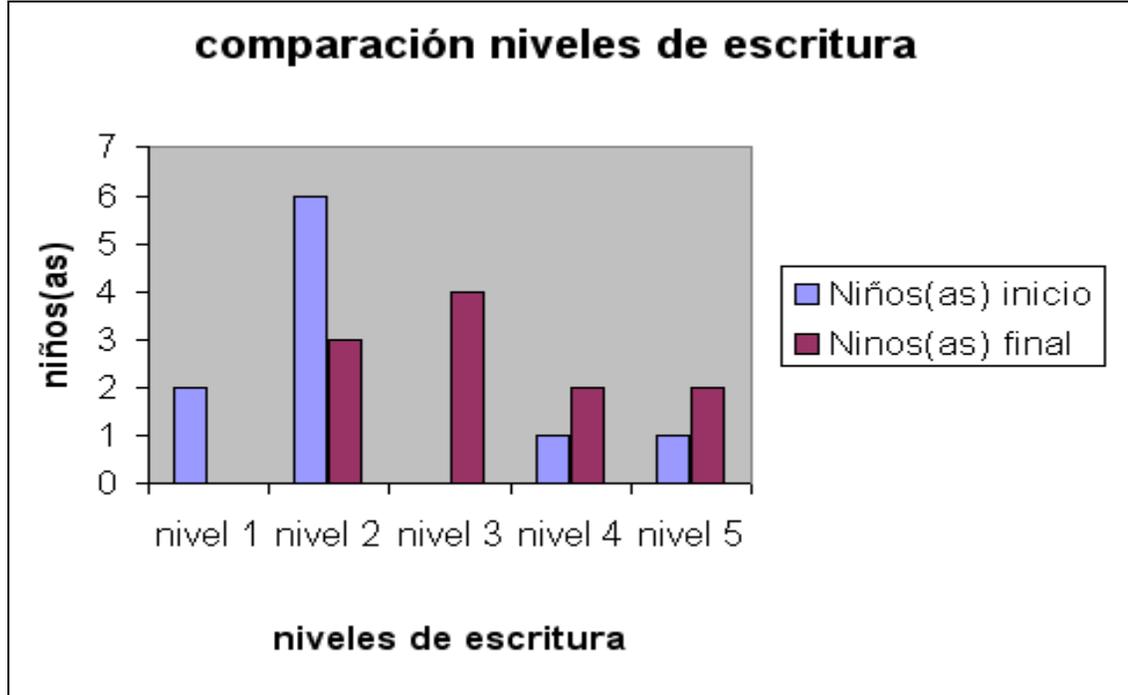


Figura 3. Comparación niveles de escritura.

FUENTE: Producción de las autores.

En la figura anterior se evidencian los cambios que tuvieron los niños y niñas en cuanto a los niveles de escritura, es decir, todos se movilizaron de un nivel a otro o dentro de un mismo nivel de un subnivel a otro.

En la evaluación final se puede observar que no hay ningún niño(a) en el nivel 1, es decir, los dos niños que estaban en el nivel 1 pasaron al segundo nivel; en el nivel 2 había inicialmente seis niños y niñas, de los cuales dos pasaron al nivel 3 y tres pasaron al nivel 4, sólo uno queda en el nivel inicial. En el nivel 3, inicialmente no había ninguno y al final de la observación hay dos que vienen del nivel 2. En el nivel 4, inicialmente hay dos sujetos de los cuales uno pasa al nivel 5 y el otro se queda en el nivel 4. En el nivel 5, se observa que una niña pasó a este nivel, y el niño que inicialmente estaba allí, se mantiene. En este sentido, hay que considerar que los niños y niñas avanzan de un nivel a otro que puede ser el inmediatamente superior o en otros casos, puede pasar uno, o dos o tres niveles, teniendo en cuenta que los ritmos de aprendizaje son diferentes.

La razón por la cual algunos niños y niñas no avanzan es porque se niegan a producir escritos, aferrándose a lo poco que están seguros de saber y no se atreven a explorar libremente otras posibilidades, “ya saben que no saben”, “sólo copiando puedo hacerlo” que es la forma de llegar a saber y aprender⁵⁵. Esto se les ha quedado presumiblemente de los métodos de enseñanza donde la escritura es una y sólo una, y no se puede inventar nada, sólo reproducir, por eso algunos escriben con la muestra, acostumbrados a las planas de letras y palabras sin sentido, hasta adquirir la habilidad o técnica.

Puede entonces sintetizarse de las Figuras 1, 2 y 3, que efectivamente hubo cambios en los niveles de escritura propuestos por Ferreiro y Teberosky, lo que evidencia que las situaciones comunicativas propuestas en el aula, generan saberes y competencias y construyen el conocimiento práctico de la escritura.

El trabajo por proyectos propuesto por Jolibert y desarrollado en la institución, permite desde las primeras producciones textuales que los niños y niñas confíen en sus propias producciones escritas, pues se les solicita que escriban como saben y pueden hacerlo, por ejemplo, el cuento inicial muestra que ninguno de ellos estaba en garabateo y que de alguna manera ya habían sido permeados por la cultura a través del lenguaje escrito, evidenciado en el uso de las letras, las mayúsculas y la escritura de algunas palabras importantes para él o ella.

Cómo lo plantean Ferreiro y Teberosky⁵⁶, el ir más allá de los métodos tradicionales, implica en primer lugar reconocer que los niños y niñas llegan a la escuela con saberes acerca del lenguaje escrito, porque se mueven de alguna manera en un medio escrito (vallas publicitarias, anuncios comerciales, cartillas, cuentos, las marcas de los productos que consumen, entre otros) y reconocen en la escritura un medio de comunicación. En segundo lugar, reconocer que tienen hipótesis que al ser confrontadas con los adultos y con otros pares, pueden llegar a transformarse, permitiéndoles pasar de unos niveles de menor a mayor desarrollo. Y en tercer lugar, que los procesos de construcción de sentido del lenguaje se dan precisamente en contextos escolares, que permitan a los niños y

⁵⁵Ibid., p.284.

⁵⁶Ibid.

niñas comunicar sus ideas y sentimientos dentro situaciones con sentido y cercanas a su cotidianidad.

Durante el desarrollo de esta propuesta siempre se trató de ubicar a los niños y niñas en situaciones de sentido, a través de los proyectos de aula, donde un portador de texto permite el análisis, la reflexión y comprensión del mismo, pero en situaciones comunicativas, lo que de algún modo “obliga” a los niños y niñas a buscar que sus textos sean comprensibles para los demás. Esto, acompañado de la confrontación permanente de sus escrituras con portadores que cumplen con todos los requerimientos planteados por Jolibert, con escritos realizados por otros, con las escrituras de sus pares y con la escritura de la maestra, explican el paso de un nivel de escritura a otro o de los cambios cualitativos dentro de un mismo nivel.

En este sentido, lo que establecen los niños y niñas es un juego de semejanzas y diferencias entre los distintos escritos permitiendo afianzar, tanto el conocimiento que tienen en cada tipo de texto, como también su creatividad; estas situaciones motivan a los niños(as) y les ofrecen la posibilidad de adquirir seguridad en lo que realizan, sabiendo que habrá otras oportunidades para experimentar e ir mejorando sus prácticas textuales.⁵⁷

4.1.2 Cartas. (Ver cuadro 3)

El modelo de la carta de solicitud propuesto por Jolibert⁵⁸, es el punto de referencia para analizar los portadores construidos por los niños y niñas en los proyectos de escritura, buscando en cada texto los bloques de la estructura tipológica o silueta: fecha, destinatario, emisor, interpelación, cuerpo de la carta, fórmula de cortesía, firma (Ver Anexo G). Esto Permite hacer un balance sobre los momentos de la situación de escritura al inicio y al final del proyecto, teniendo en cuenta que se debe construir la noción de destinatario y de status, es decir, a quién va dirigida la carta, a quién se escribe, por qué se escribe, el motivo o solicitud; además de las consideraciones o indicadores del orden de la lingüística, como se analiza en el cuadro 4 de evaluación.

Las cartas escritas en este proyecto están orientadas a solicitar el permiso para ir al supermercado por lo tanto, la noción de los parámetros en todos es la misma:

- Quién narra: el grupo de primero del centro educativo.
- A quién va dirigida: al administrador(a) del supermercado.
- Utilidad en el contexto: el modelo de la carta se coloca en el tablero, con sus bloques definidos.

⁵⁷JOLIBERT. Op.cit.

⁵⁸Ibid.

- Coherencia entre la estructura y su contexto: se diferencia en los textos individuales por la transcripción que puede ser bien lograda o incompleta.

Este análisis de la superestructura del portador de texto carta de solicitud, se muestra como sigue:

William Murillo: primero escribe la fecha arriba y en la misma línea el destinatario; en la otra línea el saludo y la solicitud, su fórmula de cortesía es corta y no exige respuesta, además dibuja un corazón atravesado con una flecha y un escudo de un equipo conocido. Se observa en la carta que se manejan los bloques más importantes para que la información tenga una coherencia lógica y sea fácilmente comprendido el objetivo de la misma. Le queda faltando quiénes somos, por qué se hace la solicitud, cómo y cuándo recibir la respuesta.

Cuadro 3. Evaluación de cartas. INDICADORES

SUJETOS

COMPETENCIA COMUNICATIVA

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Quién narra

A quiénes va dirigido

Utilidad en el contexto

Coherencia entre la estructura y su contexto

Palabras:

Sufijos, prefijos, radicales

Ortografía:

minúsculas

mayúsculas

Número:

singular y plural

Personas

Tiempo, voz (activo, pasivo)

Género:

Masculino

Femenino

Enunciación

Narradores y personajes

Tiempo cronológico

Lugares:

espacio contextual

Conectores

Puntuación

Dinámica interna: inicio, progresión, cierre

- 1)
- 2)

P
P

P
P

P
P

P
P

PA
PI

PA
PI

PA
PA

PA
NP

PI
PI
2

- 1)
- 2)

P
P

P
P

P
P

P
P

PA
PI

PI
PI

PA
PA

PA
PA

PA
PA

PA
PA

PA
PA

PA
PI

PA
PA

PA
PI

PI
PI
3

- 1)
- 2)

P
P

P
P

P
P

P
P

PA
NP

PI
PI

PA
PI

PA
PI

PA
PI

PA
PI

PA
NP

- 1)
- 2)

PA
NP

PA
PI

PA
NP

PI
PI
4

P
NP

P
NP

P
NP

P
NP

PA
NP

PA
PI

PA
PI

PA
PI

PA
PI

PA
PA

PA
NP

PA
PI

PA
PI

PA
PI

PI
PI
5

P
P

- 1)
- 2)

P
P

P
P

P
P

PI
PA

PI
PA

PI
PA

PA
PA

PA
PA

PA
PA

PA
NP

PA
PA

- 1)
- 2)

NP
PA

PI
NP

PI
PI
6

P
NP

P
NP

P
NP

P
NP

PI
NP

PI
PI

PI
PI

PA
PA

PA
PI

PA
NP

PA
NP

PA
PI

PI
NP

NP
NP

NP
PI
7

- 1)
- 2)

P
P

P
P

P
P

P
P

PI
PA

PI
PI

PI
PA

PA
PA

PA
PA

PA
PA

PA
PI

PA
PA

PA
PI

- 1)
- 2)

PA
NP

PI
PA
8

P
P

P
P

P
P

P
P

PA
PI

PI
PI

PA
PI

PA
PA

PA
PA

PA
PA

PA
PA

PA
PA

PA
PI

PA
NP

PI
PI
9

NP
NP

P
NP

NP
NP

77

- 1)
- 2)

NP
NP

NP
PI

NP
PI

NP
PA

NP
PI

NP
PA

NP
PA

NP
NP

NP
NP

NP
NP

PI
NP

- 1)
- 2)

PI
PI
10

P
P

P
P

P
P

P
P

PA
PI

PI
PI

PA
PA

PA
PA

PA
PA

PA
PA

PA
NP

PA
PA

PA
PI

PA
NP

PI
PI
11

NP
NP

P
NP

NP
NP

NP
NP

80

- 1)
- 2)

NP
NP

TOTALES

1
9 P
2 NP
11 P
0 NP
9 P
2 NP
9 P
2 NP

6 PA
3 PI
2 NP
2 PA
7 PI
2 NP
6 PA
3 PI
2 NP
9 PA
0 PI
2 NP

2
7 P
4 NP
7 P
4 NP
7 P
4 NP
7 P
4 NP

7 PA
1 PI
3 NP
7 PA
2 PI
2 NP
0 PA
9 PI
2 NP

2 PA
5 PI
4 NP
1 PA
9 PI
1 NP
6 PA
4 PI
1 NP
7 PA
3 PI
1 NP
7 PA
3 PI
1 NP

8 PA
1 PI
2 NP
3 PA
1 PI
7 NP
5 PA
3 PI
3 NP
3 PA
5 PI
3 NP
0 PA
2 PI
9 NP
1 PA
9 PI
1 NP

CONVENCIONES: P: presenta proceso PA: Proceso Adecuado, PI: Proceso Inadecuado, NP: No Presenta, Producción Textual: 1) y 2)

Jorge Osorio: su carta tiene una silueta más próxima a la que propone Jolibert para trabajar con este portador. Los bloques están en renglones diferentes, separados y conserva una linealidad e inicio de las frases bien cuidadas, todos los renglones los inicia con letra mayúscula siendo sus grafías bien definidas y termina en punto. Su fórmula de cortesía está en el mismo renglón que el nombre.

Laura Osorio: su carta tiene una silueta muy parecida al modelo tradicional con los bloques más definidos y cada una en un renglón diferente. Sus grafías son muy claras. Su fórmula de cortesía y nombre están marcando dos bloques bien diferenciados, separados del texto de solicitud.

Yadira Rentería: su carta se inicia con la fecha y sólo tiene dos bloques. Sus grafías no están claras. Corta la palabra del último bloque dejando el grueso de la hoja en blanco. Se nota poco de la silueta de una carta.

Erica Rentería: marca el primer bloque con la fecha, el destinatario y el saludo con una letra diferente al bloque de la solicitud, que la escribe con una letra remarcada; da las gracias separada del texto anterior y su nombre lo coloca al lado de un corazón. Tiene tres bloques bien claros, deja incompleta la frase de la solicitud.

Juan David Aricapa: su carta tiene cuatro bloques claros iniciando con la fecha, el destinatario, el saludo y la solicitud, no hace fórmula de cortesía y su nombre está aparte. Su solicitud queda incompleta puesto que no indica para qué es, le agrega unos dibujos que ocupan la hoja que le resta. Su grafía es definida, sus letras están bien identificadas, le adiciona una estructura de sobre atravesado con muchas letras.

Verónica: su carta no maneja la estructura de bloques, en dos líneas escribe la fecha, el destinatario y la solicitud. Atraviesa toda la carta con un gran dibujo y al final de la hoja su nombre.

Erica Jazmín: su carta maneja la estructura de bloques con la particularidad de no dejar espacios entre los renglones. La fórmula de cortesía al final va unida al bloque de solicitud, le agrega además unos corazones a la carta.

Lorenzo: en su carta los bloques están bien definidos, además en su solicitud expresa el objetivo de entrar al supermercado, este bloque va pegado de la fórmula de cortesía y su nombre separado al final.

Jacqueline: en su texto escrito muestra el manejo con esfuerzo de la linealidad, pero todas sus palabras van juntas, no hay concepto de discontinuidad, se nota en su nombre y sin embargo, es un progreso.

Ahora bien, la primera carta que se realizó por razones del proyecto de aula fue una transcripción por lo tanto, los niños(as) que ya tenían una experiencia escolar, como haber asistido a un curso de preescolar o primero incompleto, fueron más receptivos con la actividad, copiando el modelo de la carta que para tal efecto se escribió en el tablero.

De los 11 niños de la muestra seis presentan los indicadores de forma adecuada conservando además los bloques y la silueta de la carta de solicitud así como la puntuación, aspecto éste que en otros escritos no es usado, las grafías por su parte están realizadas en forma legible y bien logradas.

Los cinco niños(as) restantes tienen sus primeras cartas incompletas sobre todo en la dinámica interna, aspecto que impide analizar en su totalidad la producción. Sin embargo, la construcción de sentido de la carta de solicitud es debatida en grupo, en colectivo. Se entiende que todos empiezan a comprenderlo, cada uno en sus ritmos de aprendizaje y eso es lo que reflejan en sus escritos.

Indicadores de la competencia comunicativa:

- Quién narra: dos niños(as) no presentan, nueve niños(as) presentan.
- A quiénes va dirigido: 11 niños(as) presentan.
- Utilidad en el contexto: dos niños(as) no presentan y nueve niños (as) presentan.
- Coherencia entre la estructura y su contexto: dos niños(as) no presentan y nueve niños(as) presentan.

En el cuadro 3 se muestra que los niños y niñas utilizan todos los indicadores por las razones que ya se explicaron al inicio, es decir, que las cartas escritas en este proyecto están orientadas a solicitar el permiso para ir al supermercado.

En la producción final en esta competencia, los indicadores fueron más claros en siete de los niños que corresponden al 63.63%. En el indicador quién narra, hicieron una carta de solicitud al grado preescolar para observar su proyecto de aula, el narrador es entonces el grado primero. De aquí se deduce que han empezado a construir la noción de emisor como lo demuestran en sus comentarios y escritos.

Para los otros cuatro niños(as) este indicador no es claro en su totalidad. Una de las razones que da cuenta de esta situación es el bloqueo que manifiestan frente a la escritura en el momento de hacer el portador, así mismo, se presentan los demás indicadores de esta competencia en proporción de siete niños(as) presentan, cuatro niños(as) no presentan.

Comparando los nueve niños(as) que al inicio usan la competencia, con los siete niños(as) de la última producción, el avance se nota porque estos últimos pudieron realizar sus cartas en el contexto del proyecto de la tienda.

Por lo tanto, se puede decir de los indicadores de la competencia comunicativa, que todos los niños(as) la presentan puesto que es éste el acuerdo al que llegó el grupo de primero: utilizar este portador, carta de solicitud, como el que mejor corresponde a la situación de comunicación real: solicitar el permiso para visitar el supermercado. La maestra hace el modelo de carta en el tablero y los niños(as) realizan su práctica textual porque saben claramente que una carta tiene un destinatario, en este caso el señor del supermercado; tiene una intencionalidad, como la de solicitar un permiso..... etc.

El análisis para la lingüística textual, podría plantearse en el mismo orden de la competencia comunicativa por ser el texto inicial igual para todos los niños y niñas, en la misma situación de comunicación. Sin embargo, en la transcripción hay algunas variaciones que pueden ser atribuidas al desarrollo escritural diferente en cada uno.

En la producción final, esta competencia se hace más evidente en siete de los niños que corresponden al 63.63%. En el indicador quién narra, hicieron una carta de solicitud al grado preescolar para observar su proyecto de aula, el narrador es entonces el grado primero. De aquí se deduce que han empezado a construir la noción de emisor como lo demuestran en sus comentarios y escritos.

Para los otros cuatro niños(as) este indicador no es totalmente claro, una de las razones que da cuenta de esta situación es el cierto nivel de rechazo que manifiestan frente a la escritura al momento de hacer el portador, mientras que para los demás indicadores de esta competencia, siete de los niños y niñas lo presentan y cuatro niños(as) no presentan.

Comparando los nueve niños(as) que al inicio usan la competencia con los siete niños(as) de la última producción, el avance se nota porque estos últimos pudieron realizar sus cartas en el contexto del proyecto de la tienda.

Indicadores de la competencia lingüística:

- Palabras, adverbios y tiempos: en las primeras producciones dos niños(as) no presentaron y tres niños(as) presentaron proceso inadecuado, seis niños(as) proceso adecuado. En la carta final, no presentan proceso cuatro niños(as), cinco niños(as) proceso inadecuado y proceso adecuado dos niños (as).

Aquellos que no presentan este indicador no conocen ni usan los adverbios de tiempo y de lugar, y los que presentan proceso inadecuado omiten o escriben solamente parte de las palabras.

- Ortografía, uso de minúscula y mayúscula: en la producción inicial, los siete niños(as) presentan proceso inadecuado y dos niños(as) que no presentan y dos niños(as) proceso adecuado, en la producción final nueve niños(as) presentan proceso inadecuado y un niño(a) proceso adecuado y un niño(a) no presenta. Este resultado es la mezcla de mayúsculas y minúsculas en una misma palabra, no empezar párrafo con mayúscula y confundir ciertos grafemas como d,b,c,s, m,n. Esta situación ha sido explicada por Ferreiro y Teberosky⁵⁹, desde los contextos de escritura con los que están relacionados los niños y niñas.

Una gran parte están en letra imprenta, algunos en mayúsculas, otros en ambos, sin que los niños y niñas reflexionen inicialmente sobre su uso correcto; lo importante para ellos es la construcción del código. Según estas autoras las convenciones ortográficas son reflexiones posteriores a la etapa alfabética.

- Número, singular y plural: en la producción inicial dos niños(as) no presentan proceso, tres niños(as) proceso inadecuado y seis niños(as) proceso adecuado. En la final, cuatro niños(as) proceso inadecuado y seis niños(as) proceso adecuado y un niño(a) no presenta. En este indicador es más evidente el cambio cualitativo porque el uso del singular y plural es más común en la comunicación cotidiana.

- Personas, tiempo, voz (activo, pasivo): (yo o nosotros): en la producción inicial dos niños(as) no presentan, nueve niños(as) presentan proceso adecuado. En la final, un niño(a) no presenta, tres niños(as) presentan proceso inadecuado y siete niños(as) presentan proceso adecuado. Los procesos son inadecuados cuando se mezclan los tiempos de la acción, es decir, activo o pasivo, por ejemplo: nosotros le solicito permiso... y el proceso adecuado es cuando utilizan la voz pasiva correctamente, ejemplo: nosotros vamos al supermercado.

- Género femenino, masculino: producción inicial dos niños(as) no presentan, y nueve niños(as) proceso adecuado. En la producción final tres niños(as) presentan proceso inadecuado siete niños(as) proceso adecuado y un niño(a) no presenta. Este avance en el uso correcto de este indicador obedece a que en su interacción social es común el uso del género, por ejemplo: la niña, el niño, la casa, el perro y es significativo porque está dentro del lenguaje cotidiano.

- Enunciación (personas): producción inicial dos niños(as) no presentan, nueve niños(as) adecuado, en la producción final un proceso inadecuado, ocho niños(as) proceso adecuado y dos no presentan. En este portador de textos, es comprensible quién y a quién se escribe.

⁵⁹FERREIRO y TEBEROSKY. Op.cit.

- Tiempo cronológico (presente, futuro): dos niños(as) no presentan este indicador, nueve niños(as) presentan proceso adecuado, y en la producción final siete niños(as) no presentan, un niño(a) proceso inadecuado, tres niños(as) presentan proceso adecuado. Inicialmente los niños este indicador no lo usan porque no tienen claro el concepto de temporalidad, es decir, confunden el ayer con el mañana; los meses con los años y los días.

- Lugar, espacio contextual: producción inicial dos niños(as) no presentan y nueve niños(as) proceso adecuado. En la producción final tres niños(as) no presentan, tres niños(as) presentan proceso inadecuado y cinco niños(as) proceso adecuado.

- Conectores: en la producción inicial tres niños(as) no presentan, un niño(a) proceso inadecuado y siete niños(as) proceso adecuado. En la final, tres niños(as) no presentan, cinco niños(as) proceso inadecuado y tres niños(as) proceso adecuado. El proceso adecuado se evidencia en el uso de: y, la, o, a, en.

- Puntuación: en la producción inicial dos niños(as) no presentan, dos niños(as) proceso inadecuado siete niños(as) proceso adecuado. En la final, nueve niños(as) no presentan, y dos niños(as) proceso inadecuado. No usan la puntuación porque la producción final es una realización sin copia o modelo como en la primera producción.

- Dinámica interna (fecha destinatario, emisor, interpelación, cuerpo de la carta, fórmula de cortesía): en la producción inicial dos niños(as) no presentan, nueve niños(as) presentan proceso inadecuado. En la final, un niño(a) no presenta, nueve niños(as) presentan proceso inadecuado y un niño(a) proceso adecuado. La estructura adecuada se construye en la interacción con el texto porque este portador es más exigente en la silueta por la cantidad de bloques que se manejan.

Hubo cambios en todos los indicadores, por ejemplo, pasar de presentarlos a no presentarlos o en forma incompleta, como se aprecia en el cuadro número 3. Si se toma en cuenta que en la producción inicial se hizo transcripción y en la final la ayuda que se les dio fue colocar los bloques en el tablero de tal forma que ellos lo llenaran con el texto, la diferencia es altamente significativa porque sólo dos niños(as) de los que habían escrito la primera carta bien, pasaron a no presentar el indicador, por ejemplo, como sucede en palabras: sufijo, prefijo y radical; así mismo ocurre con los otros indicadores por las razones ya expuestas.

Los criterios de evaluación de las cartas son los mismos utilizados para todos los portadores referenciados en este trabajo.

Los cambios presentados en este portador, carta de solicitud, son significativos porque los niños y niñas conservan los primeros modelos de carta y al compararlos con su producción final se dan cuenta de sus progresos, no sólo en la superestructura global del texto, sino también en la utilización de este tipo de

portador en situaciones reales concretas como son: a su familia, a sus maestros, a sus amigos, cumpliéndose el objetivo o como lo llama Jolibert⁶⁰, el desafío del portador.

Después de comparar las dos producciones, los niños(as) reconstruyen el portador y su contenido haciendo además que recuerden las palabras y las distintas interpretaciones que se hacían del texto; la maestra finalmente escribe en el tablero el modelo de carta de tal forma que el niño(a) corrija su producción y escriba sobre el texto lo que le haga falta o en palabras de Ferreiro y Teberosky⁶¹, contraste su producción con las de los otros.

También como acuerdo previo, se escoge la más adecuada para enviarla al curso destinado; varios niños y niñas rechazan las transformaciones y se quedan con su producción como la hicieron inicialmente. Todos estos niños(as) conocen ya el portador y escriben muchas palabras que sirven para percibir sus cambios en cuanto a los niveles de escritura y ampliación de su léxico, las resistencias iniciales se van superando paulatinamente con algunas frases de motivación.

La contrastación de las producciones desde Jolibert⁶², se presenta cuando los niños y niñas comparan sus cartas con otros modelos de carta (información, agradecimiento, administrativa...) y con la carta de solicitud convencional escrita por la profesora en el tablero, señalan o subrayan los errores y las guardan en una carpeta para autoevaluarse con los escritos posteriores y para tenerlas de modelo para hacer otras cartas. Los niños y las niñas miden la eficacia de su escrito en la aceptación de la visita al supermercado.

4.1.3 Afiches. (Ver Cuadro 4)

Los parámetros propuestos por Jolibert⁶³, para la elaboración del afiche son los siguientes:

- Situación de comunicación:

- Objetivos: informar, invitar, advertir e incitar.

⁶⁰JOLIBERT. Op.cit.

⁶¹FERREIRO y TEBEROSKY. Op.cit.

⁶²JOLIBERT. Op.cit.

⁶³Ibid.

Cuadro 4. Evaluación de afiches.

INDICADORES

SUJETOS

COMPETENCIA COMUNICATIVA

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Quién narra

A quiénes va dirigido

Utilidad en el contexto

Coherencia entre la estructura y su contexto

Palabras:

Sufijos, prefijos, radicales

Ortografía:

minúsculas

mayúsculas

Número:

singular y plural

Personas

Tiempo, voz (activo, pasivo)

Género:

Masculino

Femenino

Enunciación

Narradores y personajes

Tiempo cronológico

Lugares:

espacio contextual

Conectores

Puntuación

Dinámica interna: inicio, progresión, cierre

1

- 1)
- 2)

P
P

P
P

P
P

P
P

NP
NP

PA
PA

PA
PA

NP
PI

NP
PA

NP
PA

NP

PA

NP

NP

PA

PA

NP

PI

NP

NP

2

1)

2)

P

P

P

P

P

P

P

P

NP

NP

PI

PA

93

PA
PA

PA
PA

NP
PA

PA
PA

NP
PA

NP
PA

PA
NP

NP
PA

NP
NP
3

P
P

- 1)
- 2)

P
P

P
P

P
P

NP
NP

NP
PI

NP
NP

NP
NP

NP
PA

NP
NP

NP
NP

NP
NP

NP

- 1)
- 2)

NP

NP

NP

NP

NP

4

P

P

P

P

P

P

P

P

NP

NP

NP

PA

NP

NP

NP

PI

NP
NP

NP
NP

NP
PI

PI
PI

NP
NP

NP
PI

NP
NP
5

P
P

P
P

P
P

- 1)
- 2)

P
P

NP
NP

PI
PI

PA
PA

NP
PA

NP
PA

NP
PA

NP
PA

NP
PA

PI
PA

NP
PI

NP

- 1)
- 2)

NP
6

P
P

P
P

P
P

P
P

NP
NP

PA
PI

PA
PI

PI
PA

PA
PA

NP
NP

PA
PI

NP
PI

PA
PI

NP
PI

NP
NP
7

- 1)
- 2)

P
P

P
P

P
P

P
P

NP
NP

PA
PI

PA
PA

NP
PA

NP
PA

NP
PA

NP
PI

NP
PI

PA
PI

NP
NP

NP
NP
8

P

- 1)
- 2)

P

P

P

P

P

P

P

NP

NP

PA

PI

PA

PA

PI

PA

PA

PA

NP

PA

PA

PA

NP

PI

- 1)
- 2)

PA
PI

NP
PA

NP
NP
9

P
P

P
P

P
P

P
P

NP
NP

PI
PA

NP
PI

PA
PA

NP
PA

NP
PA

NP
PA

NP
NP

PA
PA

NP
PI

NP
NP
10

P
P

P
P

P

- 1)
- 2)

P

P

P

NP

NP

PA

PA

PA

PI

NP

PA

NP

PA

NP

PA

NP

PA

NP

NP

PA

PA

NP

PI

- 1)
- 2)

NP
NP
11

P
XX

P
XX

P
XX

P
XX

NP
XX

PI
XX

NP
XX

NP
XX

NP
XX

TOTALES

1

11 P

0 NP

11 P

0 NP

11 P

0 NP

11 P

0 NP

0 P

11 NP

5 PA

3 PI

3 NP

107

7 PA
0 PI
4 NP
2 PA
2 PI
7 NP
2 PA
0 PI
9 NP
1 PA
0 PI
10 NP
2 PA
0 PI
9 NP
0 PA
2 PI
9 NP
7 PA
1 PI
3 NP
0 PA
0 PI
11 NP
0 PA
0 PI
11 NP

2

10 P
1 XX
10 P
1 XX

10 P
1 XX
10 P
1 XX
10 NP
1 XX
5 PA
5 PI
1 XX
5 PA
3 PI
2 NP
1 XX
7 PA
2 PI
1 NP
1 XX
9 PA
0 PI
1 NP
1 XX
7 PA
0 PI
3 NP
1 XX
6 PA
3 PI
1 NP
1 XX
2 PA
4 PI
4 NP
1 XX
4 PA

3 PI
3 NP
1 XX
2 PA
6 PI
2 NP
1 XX
0 PA
0 PI
10 NP
1 XX

CONVENCIONES: P: presenta proceso PA: Proceso Adecuado, PI: Proceso Inadecuado, NP: No Presenta, Producción Textual: 1) y 2), XX: Ya no está.-

Formato:

- ⑩ Hecho para ser visto de lejos, rápidamente e impactar.
- ⑩ Combinación de palabras, letras y cifras.
- ⑩ Contrastes.
- ⑩ Variedad de colores.
- ⑩ Espacio organizado con estructura que rara vez sigue líneas paralelas horizontales.
- ⑩ Texto “económico”, lo esencial.

Este tipo de texto tiene el objetivo de enunciar algo, en este caso, era el de promocionar un producto de la tienda. Primero, se propuso la trama mediante una interacción oral sobre los parámetros de la situación, qué desafío se plantea, para qué y dónde estarán ubicados los afiches. Seguidamente, se organizan por grupos de trabajo: los que deciden el tipo de papel, el tamaño, los marcadores, los colores y las imágenes y el contenido de lo escrito.

Las características de este portador en lo relacionado a la estructura global o superestructura, en lo tipológico o silueta, presenta una disposición gráfica pertinente, casi nunca lineal, con elementos aislados; jerarquía de tipos de letras, múltiples direcciones. Con relación a la organización interna, se reducen las informaciones a lo esencial, sin oraciones y jerarquización de lo principal a lo circunstancial; por eso no se consideran los aspectos de inicio, progresión y cierre como en otros portadores; aspectos éstos con los que comparamos las producciones de los niños y niñas de este trabajo.⁶⁴

Los afiches elaborados por los niños y niñas dentro del proyecto de la tienda son:

1) “**Azúcar**”: elaborado por Lorenzo y Jorge William.

Texto: “Vendo el azúcar más sabrosa y dulce”. Incita a consumir, “sabrosa y dulce”. Es dicente y está lo esencial. Establece una relación entre las personas sonriendo y gordas, manifestando con ello la posibilidad de estar en ese estado si se consume azúcar. Ahí es justamente donde está el sentido y significado de comunicar algo que para ellos es fundamental como los dulces; además, porque a los niños les gusta mucho.

El tamaño de la letra es pequeño y combina mayúscula y minúscula, falta el precio y mayor variedad de colores.

⁶⁴Ibid.

2) **“Chicle”**: elaborado por William y Erika Jazmín.

Texto: “Venga a comprar chicle con sabor a fresa”. Incita a comprar, porque es una golosina con un sabor apetecido por los niños y niñas. En el formato la distribución es buena, pero no se aprecia de lejos y falta más impacto, la escritura es pequeña. Hay variedad de colores en las imágenes, pero quedan pequeñas para un afiche.

3) **“Etiquetas”**: elaborado por Erika Johana.

Informa sobre la variedad de productos, pero está recargado de etiquetas (paquetes) y no hay texto escrito. Tiene variedad de colores.

4) **“Festival”**: elaborado por Juan David.

No es claro el objetivo, el formato no presenta distribución apropiada, hay muchas imágenes pequeñas en todo el espacio, combinadas con letras de distintos tamaños, pero sin texto claro, pobre en colorido.

5) **“Gelatina”**: elaborado por Verónica.

La distribución es apropiada. Incita a comprar, las gráficas están bien situadas, con buen tamaño y colorido. El texto es horizontal y muy pequeño, no puede ser visto de lejos pero las imágenes son impactantes y adecuadas.

6) **“Jabón”**: elaborado por Yadira.

Empaques distribuidos al azar, de diferentes tamaños. No se reconoce el objetivo, no hay formato definido, sin texto escrito.

7) **“Salchichas”**: elaborado por Mauricio.

Invita a consumir el producto. Hay muchas imágenes y algunas muy pequeñas pero apropiadas, como un sol dibujado y sonriente y también niños y niñas. El texto escrito dice lo esencial sin embargo, no se lee muy bien por lo pequeño de su tamaño.

8) **“Tienda”**: elaborado por Jakeline.

Es una mezcla de empaques (bolsas) de diversos productos distribuidos sin objetivo aparente, no hay texto escrito.

9) **“Leche”**: elaborado por Laura. (Anexo H - Producción inicial).

Tiene un mérito especial: todo el gráfico es dibujado y coloreado. Tiene un objetivo claro, incitar a comprar y consumir leche. El texto dice lo esencial, con un significado especial en este contexto: “compre leche para alimentar a los niños”. El

mensaje es claro sobre la importancia de la leche en su alimentación. Hay variedad de colores y es un afiche que comunica e impacta.

En el Cuadro 4 de evaluación de afiches, en las competencias comunicativa y lingüística, los resultados de las producciones iniciales y finales se muestran a continuación

Los indicadores de la competencia comunicativa:

Todos los niños y niñas presentan en su producción inicial y final esta competencia. Los indicadores de la competencia comunicativa en la producción de afiches, muestran que en la construcción de la escritura ésta es una alternativa que permite las creaciones personales, evidenciando el avance en los aspectos incluidos en la elaboración de cada texto.

La consideración del uso adecuado o inadecuado no es relevante, frente a la utilización significativa del afiche para comunicar ideas con sentido en una situación real, como es la promoción de algún producto. En el caso del proyecto del supermercado o la invitación a una película, por ejemplo, el indicador quién narra, está implícito en el afiche debido a que éste es de un grupo hacia la comunidad; en otros afiches está explícito cuando dice: *“invita el grado primero”*.

En el indicador a quién va dirigido, es decir el público, también está implícito si se considera que la publicidad de un producto es con la intención de crear una necesidad en el público, por eso el solo hecho de poner el portador en un sitio visible, es hacer uso de la competencia comunicativa.

La utilidad en el contexto de la escritura del portador realizado, es que éste cumple con los parámetros que indica la solicitud de elaboración, los niños y las niñas hacen los afiches conservando la coherencia entre el portador, las estructuras del mismo (siluetas), el tipo de papel, el tamaño del afiche, la letra, la imagen, el color y contenido; además, de considerar el significado que se construye a partir de su utilidad en un contexto específico.

En este portador de texto, se posibilita la creatividad y la imaginación de los niños y niñas debido a que es más relevante el sentido y significado de lo que se muestra en imágenes, reforzado con un texto escrito que debe ser contundente. Los cambios evidenciados ya en el texto final denotan mayor efectividad del portador para la construcción del sentido de la escritura.

Indicadores de la competencia lingüística:

- Palabras, sufijos, prefijos y radicales: los niños(as) no presentaron en las producciones este indicador.
- Ortografía, uso de minúscula y mayúscula: en la producción inicial tres niños(as) no presentan proceso, tres niños(as) proceso inadecuado y cinco niños(as) proceso adecuado. En la producción final cinco niños(as) presentan proceso

inadecuado y cinco niños(as) proceso adecuado.

- Número, singular y plural: en la producción inicial cuatro niños(as) no presenta proceso y siete niños(as) proceso adecuado. En la final, dos niños(as) no presentan proceso, tres niños(as) proceso inadecuado y cinco niños(as) proceso adecuado.

- Personas, tiempo, voz (activo, pasivo): en la producción inicial siete niños(as) no presentan, dos niños(as) proceso inadecuado y dos niños(as) proceso adecuado. En la final, un niño(a) no presenta, dos niños(as) proceso inadecuado y siete niños(as) proceso adecuado.

- Género femenino, masculino: producción inicial nueve niños(as) no presentan, dos niños(as) adecuado. En la producción final uno no presenta proceso y nueve niños(as) proceso adecuado.

- Enunciación (narradores y personajes): producción inicial 10 niños(as) no presentan, 0 niños(as) inadecuado y un niño(a) proceso adecuado. En la producción final tres no presentan, 0 proceso inadecuado y siete niños(as) proceso adecuado.

- Tiempo cronológico: producción inicial nueve niños(as) no presentan, 0 niños(as) inadecuado y dos niños(as) proceso adecuado. En la producción final uno no presenta, tres proceso inadecuado y seis niños(as) proceso adecuado.

- Lugar, espacio contextual: producción inicial nueve niños(as) no presentan y dos niños(as) proceso inadecuado. En la producción final cuatro niños(as) no presentan, cuatro niños(as) presenta proceso inadecuado y dos niños(as) proceso adecuado.

- Conectores: en la producción inicial dos niños(as) no presentan, un niño(a) presenta proceso inadecuado y ocho niños(as) proceso adecuado: en la producción final, tres niños(as) no presentan, tres niños(as) proceso inadecuado y cuatro niños(as) proceso adecuado.

- Puntuación: en la producción inicial como en la final 11 niños(as) no presentan el indicador, ellos(as) no usan aún la puntuación porque en este nivel inicial de la construcción de la escritura, el interés está más centrado en el uso de la microestructura de la palabra.

- Dinámica interna (inicio, progresión y cierre): en este portador de texto, según Jolibert⁶⁵, no se considera esta estructura.

⁶⁵Ibid.

Como se muestra en el Cuadro 4 los indicadores de la lingüística textual en los cuales hubo transformaciones son: ortografía, todos lo presentan; número, personas, tiempo, voz: de siete niños(as) que no lo presentaban al inicio, sólo quedó uno sin avanzar al final de la observación; género: de nueve niños(as) al inicio ocho niños(as) ya lo usaban en el texto final; enunciación: de 10 al inicio pasaron siete a usarlo; tiempo cronológico: de nueve al inicio ocho pasaron a usarlo; lugar, espacio contextual, también hubo cambios significativos.

En la confrontación del afiche tanto inicial como el final, los mismos niños y niñas se hacen críticas sobre la letra, es decir sobre el tamaño de la grafía, también hacen inferencias acerca de si una palabra se escribe con tal o cual letra. Los comentarios van hasta cuál afiche les parece más bonito y más colorido. Para ellos es más importante la belleza de las imágenes, el color, el tamaño de la letra, el papel que el texto escrito, el sitio público donde lo van a pegar, en fin, todas estas cosas que hacen de la práctica textual una posibilidad de debates y también de acuerdos que socializa no sólo al individuo sino también a la escritura, como producción social fruto de la interacción del ser humano en su entorno.

En el análisis de la estructura del afiche bajo los parámetros convencionales como son imagen, objetivo, destinatario, palabras claves, es decir la estructura, silueta y bloques de texto⁶⁶, léase todos los indicadores de las competencias lingüística y comunicativa, se observa que hay más intención en el sentido del texto, lo que se quiere promocionar representado en las imágenes que en los bloques de texto propiamente dicho, es decir, la silueta. En general, los afiches producidos en esta parte del proyecto, conservan de una manera básica los aspectos fundamentales del modelo más usado socialmente, que se resume en mucha imagen y poco texto.

Esta situación de escritura permitió a los niños y niñas hacer uso de sus saberes anteriores, sobre los anuncios clásicos como las propagandas, tanto en los establecimientos comerciales como en la televisión, en las carteleras de la escuela, etc. Estos son portadores con los cuales están en contacto permanente, especialmente a través de la publicidad. Además de la posibilidad de interactuar con sus pares con un objetivo común, que no se limita a resolver situaciones ficticias de la clase sino por el contrario, el de participar a la comunidad educativa de su trabajo en el proyecto de la tienda, así como de sus posibilidades a través de la escritura para comunicarse con los otros.

Se observan, además en estas producciones, las diferencias entre los escritos colectivos y las primeras escrituras individuales. De todas maneras los resultados son sorprendentes si se tiene en cuenta que son los primeros afiches de todos los niños y niñas. Se nota cómo disfrutaban con su elaboración y al observar el efecto o la reacción de los otros al ver su trabajo.

⁶⁶Ibid.

De otro lado, hay algunos aspectos, propiamente de la lingüística que son delicados y se presentan cuando los niños y niñas emplean las mayúsculas y las minúsculas indistintamente, la dificultad de usar pronombres, comas, signos de puntuación, la linealidad, etc.; pero esto es comprensible si se asume como primeras versiones de la escritura formal. Estos “errores” se corregirán con el tiempo.

Con relación al manejo adecuado de las competencias y por ende de sus indicadores, Jolibert plantea que deben realizarse actividades de sistematización metalingüística en las que se comparen los textos y se hagan observaciones sobre las microestructuras de la palabra y la frase, de tal manera que el niño(a) haga confrontaciones entre sus escritos, los de los otros y de modelos que sirvan para ir sistematizando los aspectos más frecuentes en los tipos de textos.

4.1.4 Cuento corto. (Ver Cuadro 5)

Desde la perspectiva de Jolibert⁶⁷, las características del cuento son las siguientes:

- ⑩ Inicio
- ⑩ Progresión
- ⑩ Cierre

El cuento corto es un tipo de texto que es ampliamente utilizado en la enseñanza de la lectura y la escritura; permite un trabajo individual de escritura. En la mayoría de los casos han sido escuchados y leídos por los niños y niñas de básica en cualquier institución del país.

El cuento tiene una estructura clásica o criterios que conservan una secuencia regular que es inicio, progresión y un cierre⁶⁸. Cada bloque identifica una situación que puede analizarse o evaluarse desde escrituras muy cortas o poco desarrolladas. En este trabajo particular, los niños y niñas participantes escriben poco y hay poca evidencia en sus producciones de las adquisiciones anteriores; se motivan más fácilmente a “contar” el cuento que a escribirlo; cuando lo cuentan la mayoría sabe que se inicia con “érase una vez” o “había una vez” y que termina con “fueron felices...”

El ejercicio inicial se desarrolló a partir de la lectura que la profesora hizo de un cuento, el cual fue luego recreado por cada niño y niña en su cuaderno. Para poder verificar los cambios se pidió a los niños y niñas que realizaran un último cuento corto.

⁶⁷Ibid.

⁶⁸Ibid.

Cuadro 5. Evaluación de cuentos cortos.

INDICADORES

SUJETOS

COMPETENCIA COMUNICATIVA

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Quién narra
A quiénes va dirigido
Utilidad en el contexto
Coherencia entre la estructura y su contexto
Palabras: sufijos, prefijos, radicales
Ortografía: minúsculas y mayúsculas
Número: singular y plural
Personas, tiempo, voz (activo, pasivo)
Género: masculino femenino
Enunciación narradores y personajes
Tiempo cronológico
Lugares: espacio contextual
Conectores
Puntuación
Dinámica interna: inicio, progresión, cierre

1

1)

2)

NP

P

NP

NP

P

P

P

P

PI

PA

PI

PA

PI

PA

PI

PA

PA

PA

PI

PA

NP

NP

NP

PA

NP

PA

NP

NP

PI

- 1)
- 2)

PA
2

P
P

P
P

P
P

P
P

PI
PI

PI
PA

PA
PA

PA
PA

PA
PA

PI
PA

PI

PA

PA

PA

PI

PA

NP

NP

PI

PA

3

1)

2)

P

P

NP

NP

P

P

P

P

NP

NP

PI

PI

PI

120

PI

NP

PI

PI

PI

NP

PI

NP

NP

NP

NP

PA

PI

NP

NP

NP

PI

4

1)

2)

NP

P

NP

NP

NP

P

NP

P

NP

NP

PI

PI

PI

PI

PI

PI

PA

PI

NP

PA

NP

NP

NP

PI

PI

PI

NP

NP

NP

- 1)
- 2)

PI
5

NP
P

NP
P

P
P

P
P

PI
PA

PI
PA

PI
PA

PI
PA

PA
PA

PI
PA

NP

NP

NP

PA

NP

PA

NP

NP

PI

PA

6

1)

2)

NP

P

NP

NP

P

P

P

P

NP

NP

PI

PI

NP

PI

NP

PI

PA

PA

NP

PI

NP

NP

PA

NP

NP

PI

NP

NP

PI

PA

7

P

P

P

P

P

1)

2)

P

P

P

PI

PA

PI

PI

PA

PA

PI

PA

PA

PA

PI

PA

NP

PI

PA

PA

PA

PA

NP

NP

PA

- 1)
- 2)

PA
8

P
P

NP
P

NP
P

NP
P

NP
PI

PI
PA

PI
PI

NP
PI

PI
PI

NP
PI

NP

NP

NP

NP

PA

NP

NP

NP

NP

NP

9

1)

2)

NP

P

NP

NP

NP

P

NP

P

NP

PA

NP

PA

NP

PA

NP

PA

NP

PA

NP

PA

NP

NP

NP

PA

NP

PI

NP

NP

PI

PI

10

1)

2)

NP

P

NP

P

NP

P

NP

P

NP

PI

PI

PI

NP

PI

NP

PA

NP

PA

NP

PA

NP

NP

NP

PA

NP

PI

NP

NP

NP

- 1)
- 2)

PI
11

NP
P

NP
NP

NP
P

NP
P

NP
NP

PI
PI

PI
PI

PI
NP

PA
PI

NP
PA

NP

NP

NP

NP

PI

PI

NP

NP

NP

PI

TOTALES

1

4 P

7 NP

2 P

9 NP

6 P

5 NP

6 P

5 NP

0 PA

4 PI

7 NP

0 PA

10 PI

1 NP

2 PA

6 PI

3 NP

1 PA

5 PI

5 NP

7 PA

132

2 PI
2 NP
0 PA
4 PI
7 NP
0 PA
1 PI
10 NP
3 PA
0 PI
8 NP
3 PA
3 PI
5 NP
0 PA
0 PI
11 NP
1 PA
5 PI
5 NP
2
11 P
0 NP
5 P
6 NP
11 P
0 NP
11 P
0 NP
4 PA
3 PI
4 NP
5 PA
6 PI
0 NP
5 PA

6 PI
0 NP
6 PA
4 PI
1 NP
7 PA
4 PI
0 NP
8 PA
3 PI
0 NP
1 PA
1 PI
9 NP
6 PA
1 PI
4 NP
4 PA
6 PI
1 NP
0 PA
0 PI
11 NP
5 PA
5 PI
1 NP

CONVENCIONES: P: Presenta, PA: Proceso Adecuado, PI: Proceso Inadecuado, NP: No Presenta, 1): Texto inicial; 2) Texto final.

- Laura. En su cuento inicial, alcanza a configurar la superestructura en sus tres partes: inicia con *había una vez*; muestra un progreso breve y con *sentido* “*se iba para donde una flor a jugar, y vimos un pajarito, él quería jugar*”; el cierre también tiene su estructura breve pero contundente para finalizar el *cuento*: “*...y jugaron muy felices*”. Ya para el cuento final su progreso es evidente desde el volumen de su texto en cada uno de los bloques del cuento, en la coherencia, en la utilidad del texto. Específicamente, en los aspectos lingüísticos los procesos inadecuados se refiere a que presenta el indicador pero su utilización no está bien, por ejemplo, combinar mayúsculas con minúsculas, los conectores: *voia verlo*, *por escribir voy a verlo*.

- Jacqueline. Su cuento presenta una serie de letras, sin guardar la linearidad, una serie de grafemas donde no se evidencia una escritura formal y no hay una transcripción; en el texto final escribe un cuento tradicional, *Blanca Nieves*, pero los tres aspectos no son claros.

- Ángel Mauricio. Su primer cuento tiene el inicio y deja empezada la progresión. En su producción final presenta cambios en cuanto a la extensión del contenido; intenta un inicio y desarrollo de la historia con palabras incompletas. Se indaga por su cuento y responde que empieza con “*había una vaca que quería...*” y las demás estructuras no son claras en su texto.

- Jorge W. Osorio. Su cuento corto inicial tiene dos frases y la estructura del portador queda en el inicio. En el texto final presenta unos bloques del portador más desarrollados, presentando un inicio, progreso y cierre.

- William Andrés. Lo que quiso escribir en el cuento inicial y en el final fue “*había una vez*” y el progreso y cierre no son claros y el niño no responde por su escritura.

- Yadira. Realiza unas grafías combinadas con signos, no se puede leer, por lo tanto no es posible analizar su cuento y la niña no responde por su escrito, dice que no se acuerda. En la producción final sólo algunas palabras y letras que en la transcripción dice: “*había una vez un gorila, un gato y un girasol*”. Aquí se evidencia la estructura solamente de inicio, además se ve el progreso en las palabras claras que incluye.

- Erica Johana. En tres palabras muestra el inicio de su cuento “*la vaca estaba*” y ahí lo deja. En la producción final escribe un refrán conocido “*del cielo cayó un pañuelo queridísima matilde...*” donde la estructura del portador no se presenta correctamente, sólo el final: “*colorín colorado este cuento se ha terminado*”.

- Juan David. Presenta grupos de letras separadas por guiones, con letras repetidas y alineadas, pero llama la atención el significado que recoge el observador: “*La vaca estaba aburrida y se tiró por un barranco*”, se podría interpretar que el niño lee en su medio que cuando hay aburrimiento, una opción es lanzarse al barranco. La estructura del portador de texto cuento corto, es

incompleta, puesto que presenta solamente un esbozo del final. En el cuento final desarrolla la dinámica interna completa: *“a via un día un jardinero.....se encontro una flor er mosa....colorin colorado”*. Su escrito es cualitativamente superior al primero.

- Lorenzo. Escribe su cuento con inicio, desarrollo de la historia y un apresurado final, su grafía y separación de palabras es buena y éste es el cuento más largo y completo del grupo. Se inicia con *“un día una vaca....”*, progresa mostrando una situación *“no le gusta el pasto...un día se quiso echar a volar...”* y un cierre con una reflexión sobre la utilidad de la vaca. Su producción final es mucho más desarrollada con relación a las estructura del portador.

- Verónica. Una de sus producciones muestra una secuencia de letras con pocas palabras identificables con combinación de minúsculas y mayúsculas, donde se inicia con *“había una vez....”*; el progreso de su cuento es que la vaca pensó y una serie de grafías que no se acuerda qué quiso escribir. En su última producción ya está claro el esquema del cuento: inicia con *“era una vez...”* su progreso se ve cuando narra que los protagonistas de su cuento, *“un perro y un gato salieron a pasear por el campo...”*. Y un final o cierre, *“...se lo llevo a vivir con ella.”* Es evidente su avance en el manejo de este portador y el desempeño es cualitativamente superior, según el contraste entre textos iniciales y finales (Ver Anexo I).

- Erica Jazmín. En su cuento corto, muestra una secuencia de letras, combinando minúsculas y mayúsculas, donde se inicia con *“había una vez.....”*; el progreso de su cuento: *“..... la vaca estaba muy pesada y queria volar.....”*, con una serie de grafías que no se acuerda qué quiso escribir, por lo tanto su portador está incompleto. En su última producción, ya está claro el esquema del cuento: inicia con *“era una vez....”*, en su progreso los protagonistas del cuento desarrollan acciones, y un final o cierre. Es evidente su avance en el manejo de este portador y el desempeño es cualitativamente superior, según la comparación entre textos iniciales y finales.

En el Cuadro 5 se comparan las producciones iniciales y finales del portador cuento corto en cada competencia, analizando uno a uno los indicadores que reflejan los cambios en la competencia comunicativa y en la competencia lingüística.

Para la competencia comunicativa se tiene en cuenta si el indicador está presente o no, porque la inclusión en un texto y en este nivel de aprendizaje, se constituye en un cambio cualitativo. Y para la competencia lingüística se tienen en cuenta los criterios de no presenta (NP) cuando no existe el indicador referido; y si éste se presenta puede ser inadecuado (PI), cuando ese aspecto de la competencia está presente pero su uso no corresponde a lo formal de la lingüística; y se presenta adecuado (PA), cuando se utiliza el indicador correspondiente de acuerdo a los parámetros lingüísticos expresados en la competencia.

Análisis de la competencia comunicativa y lingüística, a través de los indicadores presentados en el Cuadro 5:

- Quién narra. En el texto inicial seis niños y niñas no presentan clasificación del tipo de narrador (primera o tercera persona, omnipresente), porque en sus escritos iniciales sus grafías son indescifrables para un lector externo y no pudo realizarse la transcripción ya que algunos no recordaban el contenido de sus escritos. Cuatro niños y niñas presentan el narrador en tercera persona por ejemplo: "... *había una princesa muy hermosa*", en el cuento corto final el narrador está fundamentalmente en tercera persona, la mayoría de los cuentos inician con "había una vez...", lo cual denota que el portador de texto tiene siempre un inicio y éste está presentado en pasado, para denotar una acción que ya ocurrió y que ahora se va a narrar.

- A quién va dirigido. En el texto inicial nueve niños y niñas no especifican un receptor determinado debido a que la mayoría de sus cuentos se concretan en una sola frase, en el texto final. Si bien en todos está presente el indicador, no se usa de una manera adecuada por ejemplo, en el cuento de Blanca Nieves, escrito por Jacqueline, el público está implícito, es decir, va dirigido a un público infantil.

- La utilidad en el contexto. En el proceso inicial, cuatro niños(a) no presentan este indicador; tres niños(a) proceso inadecuado y cuatro niños(a) proceso adecuado, y en la producción final todos presentan procesos así: inadecuados tres y adecuados 8.

Esto indica que los niños y niñas pasan de no tener muy claro el portador de texto, desde la perspectiva de Jolibert⁶⁹ con sus características (inicio, progresión y cierre) -ya que como se mencionó anteriormente lo escribían en la mayoría de los casos en un renglón-, a tener mucho más claridad sobre este portador y sus características; esto puede explicarse desde el trabajo mismo en el aula de clase con este portador pues los niños y niñas leyeron varios cuentos e hicieron su análisis. Finalmente, se encuentra una estructura en el cuento aunque en algunos no sea aún la adecuada.

- Coherencia entre la estructura y su contexto. En sus primeras producciones no presentan proceso cuatro niños(a) y en su segunda producción procesos inadecuados cinco niños(a) y seis niños(a) procesos adecuados. Los niños y niñas que no presentan el indicador en sus textos es porque no evidencian una relación entre la silueta y el portador de texto.

En el cuento corto se puede decir, de acuerdo a la estructura del texto, que éste permite a los niño(as) desarrollar la imaginación, la creatividad, la fantasía y re-crear otros textos como formas de comunicación donde incluyen a otros y se incluyen ellos. Su elaboración en los niveles iniciales, permite el uso de la escritura y el inicio del proceso de construcción de sentido en situación comunicativa por ejemplo, la escritura de cuentos cortos es una situación real en el contexto de un proyecto de aula.

⁶⁹Ibid.

Indicadores la competencia lingüística:

- Palabras, sufijos, prefijos y radicales. En las primeras producciones siete niños(as) no presentaron y cuatro niños(as) presentaron proceso inadecuado. En los textos finales, no presentan proceso cuatro niños(as), proceso inadecuado tres niños(as) y proceso adecuado cuatro niños(as).

Los que no presentan este indicador no conocen ni usan los prefijos, sufijos y radicales, y los que presentan proceso inadecuado omiten o escriben solamente parte de las palabras, ejemplo "... yo rando..." por escribir llorando. Además pueden usar un sufijo de una palabra como un prefijo de la siguiente.

- Ortografía, uso de minúscula y mayúscula. En la producción inicial, los 11 niños(as) presentan proceso inadecuado, en la producción final ocho niños(as) presentan proceso inadecuado y tres niños(as) proceso adecuado. Este resultado es la mezcla de mayúsculas y minúsculas en una misma palabra, no empezar párrafo con mayúscula y confundir ciertos grafemas como d,b,c,s, m,n. Esta situación ha sido explicada por Ferreiro y Teberosky⁷⁰, desde los contextos de escritura con los que están relacionados los niños y niñas. Una gran parte está en letra imprenta, algunos en mayúsculas, otros en ambos, sin que los niños y niñas reflexionen inicialmente sobre su uso correcto, lo importante para ellos es la construcción del código. Según estas autoras, las convenciones ortográficas son reflexiones posteriores a la etapa alfabética.

- Número, singular y plural. En la producción inicial tres niños(as) no presentan proceso, seis niños(as) proceso inadecuado y dos niños(as) proceso adecuado. En la final, seis niños(as) proceso inadecuado y cinco niños(as) proceso adecuado. En este indicador es más evidente el cambio cualitativo porque el uso del singular y plural es más común en la comunicación en la cotidianidad.

- Personas, tiempo, voz (activo, pasivo). En la producción inicial cinco niños(as) no presentan, cinco niños(as) proceso inadecuado y un proceso adecuado. En la final, dos niños(as) no presentan, cuatro niños(as) proceso inadecuado y cinco niños(as) proceso adecuado. Inadecuados porque mezclan los tiempos de la acción es decir, activo o pasivo y el proceso adecuado es cuando utilizan la voz pasiva correctamente, ejemplo: proceso inadecuado: el patos va ; y el proceso adecuado: los patos van a nadar.. es decir, el nombre antes de la acción.

- Género femenino, masculino: producción inicial dos niños(as) no presentan, dos niños(as) inadecuado y siete niños(as) proceso adecuado. En la producción final cuatro procesos inadecuados y siete niños(as) proceso adecuado. Este avance en el uso correcto del género obedece a que en su interacción social es significativo.

⁷⁰FERREIRO y TEBEROSKY. Op.cit.

- Enunciación (narradores y personajes). Producción inicial siete niños(as) no presentan, cuatro niños(as) inadecuado, en la producción final tres niños(as) proceso inadecuado y ocho niños(as) proceso adecuado. En este indicador los niños confunden el narrador con los personajes en los procesos inadecuados, y para la producción final la mayoría tienen claridades entre el enunciador, los personajes y el lector como producto de la experiencia adquirida en la producción de textos a lo largo del proyecto.

- Tiempo cronológico. Los 10 niños(as) no presentan este indicador, un niño inadecuado, y en la producción final nueve no presentan, uno inadecuado, uno adecuado. Inicialmente no lo usan porque no manejan tiempos reales y tienen una estructura de cuentos donde se encuentran más las acciones de los personajes y son cuentos cortos por ejemplo, en los patos van a nadar, no hay un tiempo cronológico definido porque no dice si es hoy, mañana, en un año, es decir, no se usa el indicador. Es incompleto cuando se usa como lo escribe Jorge William en su cuento *"el dragon delgado y pudo entrar"* donde plantea que después de llorar el dragón adelgazó y pudo entrar al cuarto, se infiere que fue hoy, sin haber de por medio una fecha o algo parecido.

- Lugar, espacio contextual. Producción inicial ocho niños(as) no presentan y tres niños(as) proceso adecuado. En la producción final cuatro niños(as) no presentan, un niño(a) presenta proceso inadecuado y seis niños(as) proceso adecuado. En la segunda producción ya se define un espacio contextual concreto como: el techo, la casa, el jardín, es decir, las acciones ocupan un espacio concreto y la producción prosigue en el mismo espacio o se evidencia un cambio claro en el mismo y esto efectivamente, representa un progreso en este indicador.

- Conectores. En la producción inicial cinco niños(as) no presentan, tres niños(as) proceso inadecuado y tres niños(as) proceso adecuado. En la final, un niño(a) no presenta, seis niños(as) proceso inadecuado y cuatro niños(as) proceso adecuado. El proceso adecuado se evidencia en el uso de: y, la, o, a, en..., ejemplo: *"..salió árbol fue onde la reina"* en un texto queriendo escribir *"salió al árbol y fue donde la reina"*, es evidente que se usa inadecuadamente el indicador.

- Puntuación. En la producción inicial 11 niños(as) no presentan. En la final, 11 niños(as) no presentan. No usan la puntuación porque en este nivel inicial de la construcción de la escritura, el interés está más centrado en el uso de la microestructura de la palabra.

- Dinámica interna (inicio, progresión y cierre). En la producción inicial cinco niños(as) no presentan, cinco niños(as) proceso inadecuado y un niño(a) proceso adecuado. En la final, un niño(a) no presenta, cinco niños(as) proceso inadecuado y cinco niños(as) proceso adecuado. La estructura adecuada se construye en la interacción con el texto porque a todos los niños les gustan los cuentos cortos, identifican el *“había una vez, érase una vez, en un lugar...”* y se entusiasman con el desarrollo de las acciones, hacen anticipaciones, están pendientes del final y del cierre del cuento.

En los indicadores se pasa de la situación de no presentar procesos y presentarlos de manera inadecuada, a procesos adecuados en muchas de las producciones textuales, por ejemplo, en enunciación, narradores y personajes, en voz activo-pasivo, en espacio contextual, en uso de género y en uso de número. De todas maneras, como se trata de un proceso de escritura inicial es entendible que apenas se están reconociendo y empezando a apropiar las siluetas y formas de los portadores de texto, así como el nivel alfabético de la escritura. En este caso, se evidencia más el desarrollo de la competencia lingüística desde el aprendizaje del uso de las palabras y frases, en la construcción de los portadores de texto.

Para terminar este análisis se presentan en el Anexo J, los resultados consolidados obtenidos una vez evaluadas las cartas, los afiches y los cuentos cortos.

4.1.5 Entrevista. (Guía de entrevista. Ver Anexo C). En la entrevista los niños y niñas expresan el sentido que tiene la escritura cuando escribir es, escribirle algo a alguien, a un amigo, para decirle a una hermana que vive lejos algo, así como escribir es hacer cartas, tareas, afiches y cuentos.

Para la mayoría de los niños y niñas los portadores son diferentes, tienen formas, contenidos y usos diferentes. Estas diferencias se hacen manifiestas cuando dicen qué es lo que va en un afiche: *“este se escribe para las tiendas para vender perros, salchichas...”*, *“en una carta y en una tarjeta uno puede invitar a alguien, se escribe el nombre del que le va uno a escribir, a que hora se van a ver, van a ir a cine.....”*

En sus comentarios se puede inferir la noción de espacio, tiempo, enunciación, la silueta, el sentido y el significado. El significado de la escritura es *“... que una carta es para mandarle a decir algo a alguien”*, queda implícita la enunciación porque alguien es un interlocutor. La situación comunicativa en los proyectos es real, surgida de los intereses de los niños y niñas. Podría presumirse que el aprendizaje de la escritura es también más real, consecuente con la situación de

aprendizaje.

El aprendizaje de la escritura es desde las necesidades reales, así lo evidencian los niños y las niñas en sus respuestas en la entrevista, donde hicieron comentarios acerca de los portadores como la carta y la tarjeta, que les permiten comunicarse con personas cercanas (familiares y amigos) y no mencionan los cuentos que consideran más para la recreación y para ellos.

Para estos niños y niñas en condiciones de protección, resulta más importante entender y hacerse entender en una realidad concreta donde, en la mayoría de los casos, se in-visibiliza la infancia, pues estos niños y niñas a edades muy tempranas deben asumir tareas de adultos como cuidar a sus hermanitos, realizar las labores domésticas y otras por fuera de su casa como vender o mendigar. Para ellos entonces, lo primordial es “saber comunicarse”, despreocupándose a este nivel del uso adecuado o inadecuado de los aspectos estructurales de las competencias tanto comunicativa como lingüística, lo cual ya depende del empeño y dedicación de quien orienta el desarrollo de las propuestas de enseñanza del lenguaje.

4.2 ANÁLISIS DEL PROYECTO DE LA PRÁCTICA TEXTUAL

Escribir es un acto creativo y dinámico en el cual el niño(a) involucra sus experiencias y conocimientos para atribuirle sentido a lo que escribe, se interroga, hipotetiza, relaciona y contrasta con las producciones de otros, con los contextos, con sus experiencias y vivencias. De allí que sea imprescindible que este proceso se convierta para él o para ella, en algo significativo que le permita acercarse a diferentes tipos de textos en situaciones reales. En este sentido, la escritura parte de una necesidad real, de unos intereses particulares y satisface las expectativas de quien escribe y que le ofrece la posibilidad de convertirse verdaderamente en un productor de textos.

La escritura desde la práctica textual adquiere para los niños y niñas importancia porque les sirve para comunicar sus intereses y necesidades, para manifestar a sus seres queridos el afecto que sienten por ellos y también para aprender. Los niños y niñas mencionan cómo les sirve además para hacer las tareas, para invitar a los amigos a ver una película, entre otros.

Así es como la escuela se convierte en un escenario rico en situaciones de escritura real, encontrándose diferentes textos para el desarrollo de la competencia comunicativa, considerada por Jolibert⁷¹, como estratégica en la construcción de la lengua escrita.

⁷¹JOLIBERT. Op.cit.

Son entonces situaciones de escritura en los distintos escenarios presentes en la escuela: el registro de asistencia, la programación de aseo semanal, las informaciones sobre actos y eventos de la escuela como las izadas de bandera, la reunión de padres de familia, los horarios, las invitaciones, etc. En fin, necesidades y posibilidades de comunicar algo a alguien, que de manera escrita adquieren la forma de portadores de texto (cartas, afiches, listas de productos, precios, recetas, instrucciones para el trabajo escolar), que le exigen al niño y niña hacer volar su imaginación, desbrozar creatividad leyendo y escribiendo, porque todo estos son temas que de alguna forma interesan y son aprovechables para la práctica textual.

Al analizar las producciones textuales que sirvieron para describir no sólo elementos de la lingüística sino también para comprender el sentido y el significado de cada texto en una situación comunicativa determinada, las observaciones de los niños y niñas en sus desempeños en cada sesión y lo expuesto por cada uno en la entrevista y la realización de los diferentes portadores de textos, se perciben en las transformaciones en cada una de las categorías que se plantearon como fundamentales en esta investigación: la competencia comunicativa y la competencia Lingüística.

Los niños y niñas en grado primero están realizando sus primeras producciones textuales formales y están aprendiendo a utilizar adecuadamente aspectos de la lingüística textual como la enunciación donde hacen distanciamiento del yo que escribe para alguien que va a leer, como se ve en las cartas, en las tarjetas para sus compañeros, su maestra, su directora y específicamente, para pedir una cita para visitar el supermercado.

También se nota el avance en el manejo de la ubicación temporal y espacial al solicitar la cita para una fecha, una hora, que el supermercado es un lugar diferente a la escuela, a la casa, que está alejado de la escuela, etc.. El uso de los pronombres evidenciado en yo te invito, ven a ver, te invitamos y compre leche. Los conectores son principalmente artículos (el, la, los, de) y conjunciones (y, o); visualizados en las producciones textuales, (afiches, en el cuento corto, en las cartas), de los proyectos realizados en el aula. (Ver cuadros 3, 4 y 5 de análisis de portadores).

Del manejo de la organización espacial y forma lógica del texto (superestructura), los indicadores donde se muestran las transformaciones de cada portador se concretan en la dinámica interna de cada texto como en el cuento corto, el inicio, la progresión y el cierre; en la carta, los bloques de la silueta; en el afiche, la imagen, el tipo de letra etc.⁷²

⁷²Ibid.

La comparación de los diversos textos iniciales con los textos finales deja ver las diferencias y los avances no sólo en los niveles de escritura⁷³ sino también en la superestructura de cada portador, por ejemplo, las primeras cartas, afiches y cuentos eran transcripciones donde la maestra escribía todo lo que los niños y niñas decían con relación a la situación planteada y ellos lo escriben en sus hojas o cuadernos. En el desarrollo del proyecto de aula, no sólo se transcribe sino que escriben por iniciativa propia y utilizan lo que han aprendido, por ello las últimas producciones son cualitativamente superiores a las primeras: hay mayor coherencia en los cuentos, se conservan mejor las estructuras o esquemas narrativos, por ejemplo el inicio en algunos cuentos (Verónica, Laura) no se quedan en *había una vez*, sino que presentan además los *personajes*: *“había una vez un perro, un gato, un gallina”*; la progresión es también mas desarrollada *“se fueron al campo y el perro se enamoró de una muchacha....”*. En el cierre por ejemplo, se nota un progreso mayor al plantear un desenlace para cada una de las situaciones de los personajes: *“el perro y la muchacha se casaron y tuvieron hijos”*, es el cierre de la primera situación. El otro final, también es claro: *“una niña se enamoró del perro y se lo llevó a vivir con ella”*.

En el proyecto, la escritura de cuentos le permite al niño(a) reconocer que ha escuchado, leído pero no ha escrito... y es necesario motivar el encuentro con el cuento desde la escritura, vencer la predisposición que tienen de expresar “no se escribir” remitido de los métodos tradicionales que asumen y aceptan que los niños y niñas llegan a la escuela sin saber leer y escribir. Esta situación fue predominante al inicio de los proyectos de práctica textual; hoy los cambios son evidentes, los niños y niñas han superado a través de la práctica de la escritura estas posiciones, mostrándose muy receptivos a producir textos.

Los niños(as) comprenden en general, que el aprendizaje es importante porque esto le permite avanzar en sus conocimientos y pronto hacen uso de la lengua escrita con un sistema de escritura que van construyendo con sentido, no sólo para usar en la escuela sino en la vida diaria, esto se da en diferentes niveles de conceptualización. Cada uno desarrolla y pasa de un nivel a otro en la escritura en la medida que experimenta e inventa situaciones, aprende a base de construir distintas ideas y se va aproximando cada vez más al sistema alfabético. Todo esto lo posibilita la práctica textual por ejemplo, con las hipótesis los niños y niñas van recorriendo un camino de construcciones, de contradicciones y reconstrucciones propias que contrastan, comparan y modifican hasta llegar a tener sus nociones propias del sentido de la escritura alfabética.⁷⁴

La lengua escrita en los contextos de situaciones reales de la escuela es un medio de constitución, expresión y comunicación entre los niños(as) y con los otros al usar los escritos funcionales: cartas, afiches, textos cortos y otros como lo afirma Jolibert⁷⁵. Aquí no sólo se trata de adquirir la técnica o habilidad que desde

⁷³FERREIRO y TEBEROSKY. Op.cit.

⁷⁴Ibid.

⁷⁵Ibid.

luego es importante, sino que se trata de trascender al uso comunicativo del sistema de escritura por ejemplo, con las cartas, es entender que su uso lleva a interacciones con los otros niños(as) y también con los adultos y recibir una respuesta a la solicitud les hace sentir interlocutores válidos.

Al finalizar las observaciones de la investigación, todos los niños y niñas presentan progresos en los niveles de escritura potencializados por los proyectos y en particular, con el uso de los portadores de texto. La ayuda consiste básicamente en que lo que el niño o la niña aprende es función del modo como van apropiando los objetos de conocimiento, en este caso la escritura, a través de una lenta pero firme construcción de criterios que le permitan comprender en toda su dimensión el proceso de la escritura, como lo afirman Ferreiro y Teberosky.⁷⁶ Es decir, que en la práctica textual no se dirige la enseñanza a lo que los niños y niñas ya saben sino que les propone usar lo que saben en una situación particular que los convoque y mueva sus intereses.

La práctica textual dirige su enseñanza a sujetos activos que definen sus propios problemas, necesidades o inquietudes, construyendo las estructuras para resolverlos, como puede ser la puesta en marcha de un proyecto de una mascota, de una tienda escolar, la proyección de una película es decir, poner al servicio de la situación los conocimientos sobre la escritura.

⁷⁶FERREIRO y TEBEROSKY. *Op.cit.*, p.356.

5. CONCLUSIONES

El Centro Educativo Cristian Michellod hace una propuesta sustentada en la perspectiva sociolingüística de Josette Jolibert cuyo objetivo es formar niños y niñas productores de textos. Éste se concreta en la práctica textual con los proyectos de aula. Para esta investigación en particular se trabajaron los proyectos de La Mascota y La Tienda Escolar o Supermercado, lo que le permitió a los niños y niñas analizar, comprender y producir algunos portadores de texto como afiches, cuentos cortos y cartas.

El análisis de la información permitió afirmar que se produjeron cambios cualitativos y cuantitativos en las competencias comunicativa y lingüística.

Con respecto a la Competencia Comunicativa se observaron cambios coherentes con los propósitos planteados desde la perspectiva de Jolibert en cuanto a proporcionarle a los niños y niñas ambientes y situaciones que les permitiera aprendizajes significativos, así como construir sentidos desde su actividad escolar. Estas ventajas de la propuesta se evidencian en los portadores, en los proyectos y en la pregunta por el sentido que se hace cada niño(a) sobre el tiempo invertido en su trabajo escolar, que realizado en forma cooperativa y organizada estimula responsabilidades, le exige valorar y lo conduce a la formación de sujetos autónomos y capaces de proporcionar alternativas de solución a sus situaciones escolares y cotidianas.

El desarrollo de los niveles de escritura desde la propuesta de Ferreiro y Teberosky permitió el análisis y la visualización de las transformaciones en la Competencia Comunicativa.

Este trabajo permitió que cada uno de los niños y niñas participantes comenzara a construir su noción fundamental de los textos, de escritos sociales, de escritura útil, hoy se perciben cambios sustanciales en las competencias de los niños y niñas de primer grado de la institución educativa Cristian Michellod, no sólo en la competencia comunicativa sino también en la competencia lingüística y en los niveles de escritura.

La competencia comunicativa se está construyendo de manera lógica y natural emanada de su cotidianidad al hacer uso de los textos para decirle algo a alguien, para resolver situaciones reales, para su interacción social. Se perciben los cambios conceptuales manifiestos en su actitud favorable frente a la lectura y la escritura porque descubren que sus textos están llenos de sentido y tienen un propósito, porque a través de ellos expresan sentimientos, emociones, necesidades, resuelven problemas, como en algunas cartas con manifestaciones de cariño donde sobresalen escudos de sus equipos "*del alma*" para manifestar sus emociones, así como con los corazones, ellos conocen sus significados y saben que quien recibe también le atribuye el sentido porque son para alguien en

un contexto determinado, dado que los niños y niñas diferencian los textos académicos y los textos sociales y han aprendido a tomar distancia reconociendo el yo que escribe y el otro que recibe.

Los niños y niñas son conscientes del proceso de aprendizaje y mejoramiento a partir de la práctica, por ello por iniciativa propia producen textos como cartas, tarjetas, copian recetas, además de transcribir toda la información de las asignaturas correspondientes a su grado escolar, secundado por la posibilidad de mejorar su grafía, linealidad, uso de mayúsculas, minúsculas, tiempos, aspectos que corresponden a la lingüística textual.

Los niños y niñas en sus participaciones en la elaboración de los diferentes portadores de textos como las cartas, afiches, tarjetas y cuentos cortos mostraron entusiasmo con cada una de las propuestas a realizar, sin embargo en la ejecución de los trabajos deben superar el temor a equivocarse, inseguridad que se deriva de las formas erradas como han sido corregidos en otras instituciones o en sus ámbitos familiares, manifestado en la entrevista, lo cual permite inferir, que por sus experiencias y vivencias fuera de la institución los niños y niñas han adquirido más habilidad en la localización de los lugares, para ellos familiares como la(s) tienda(s), el parque, la escuela, la iglesia. Por otra parte conocen los tiempos en términos de meses, días, semanas, ayer, hoy, mañana, su propio medio los ha llevado a aprender estos elementos de la lingüística textual antes que otros niños y niñas, aspectos que han sido potencializados en los proyectos de escritura.

Desde la propuesta sociolingüística se da relevancia, en este caso, a los niños y niñas en condiciones de protección, que a partir de las diferentes formas de maltrato sufridas, han aprendido de sus entornos no sólo a sobrevivir sino que aspiran a través de sus aprendizajes a transformar sus formas de vida. Algunos manifiestan que quieren tener un mejor trabajo y “saber escribir para firmar buenos contratos” y otros quieren ser futbolistas porque además de hacer lo que les gusta “jugar”, puedan vivir muy bien, pero en todo caso no seguir viviendo en las mismas condiciones de sus familias.

En los diferentes proyectos trabajados en el aula los niños y las niñas terminan articulando sus producciones textuales con el entorno, lo que permite evidenciar además por sus historias de vida, las situaciones experimentadas y sobre todo el bagaje de sus aprendizajes previos.

La práctica textual es la propuesta que tiene en cuenta todos estos aspectos comunicativos de la lengua escrita a través de los proyectos de aula. Para ello se plantea su elaboración partiendo de las ideas de los niños y niñas, convirtiéndose en un espacio donde participan, deciden proponen, reflexionan, discuten, evalúan todo su trabajo. Todas estas bondades pudieron comprobarse en esta investigación, por lo que nos permitió después de analizar los datos construidos a lo largo de las observaciones realizadas durante seis meses académicos, lo siguiente:

- Para la utilización de la estrategia de proyectos de aula es necesario tener una visión amplia de las posibilidades frente al desarrollo de procesos de construcción de la lengua escrita, teniendo como centro la reflexión sobre el aprendizaje, la enseñanza, el niño(a), los contenidos y muy importante las ideas del maestro sobre la enseñanza de la lengua escrita; es decir se reconoce y acepta que los niños(as) tienen sus ideas, sus hipótesis sobre leer y escribir y que traen consigo sus saberes y que su función es identificarlos y elevarlos hasta que puedan ser utilizados de manera significativa como posibilidad comunicativa.
- Los proyectos como la práctica textual deben partir o surgir verdaderamente de los intereses y necesidades de comunicación de los niños(as), para que movilice todas las potencialidades como la participación, la afectividad, la creatividad, la efectividad, el disfrute, la intencionalidad etc., y repercuta efectivamente en la construcción de la escritura, vinculada a situaciones reales de comunicación que desarrollan las competencias tanto comunicativa como lingüística y a su vez los niveles de escritura, es decir, que a través de la práctica textual se pueda pasar de un nivel a otro de mayor cualificación.
- En un proyecto de escritura los niños y niñas deben tener ideas claras sobre los parámetros de una situación de escritura como lo plantea Josette Jolibert, como son quién escribe el texto, para quién se escribe el texto, qué fórmulas de cortesía, es decir debe manejar siluetas, bloques, el tipo de texto que se utiliza para cada situación, su forma, su papel, la dimensión etc.
- Se ha demostrado un importante actitud hacia el aprendizaje en los niños y niñas motivados con la realización de portadores de texto como las cartas, los afiches, los cuentos cortos, donde ven la posibilidad de expresarse, primero a través de la copia, la imitación o el dictado surgidos de la necesidad y el gusto por comunicar algo con sus propias grafías que luego irá perfeccionando con la práctica textual y la ayuda del profesor. Empiezan a percibir que los grafismos son del habla y del lenguaje y que presentados en ambientes familiares y agradables los invitan a crear, recrear y finalmente a escribir a partir de realidades concretas.
- Un maestro que asume un cambio conceptual frente a este proceso, le va a servir de interlocutor al niño(a), para que desarrolle sus potencialidades y éste acceda a niveles superiores en la construcción de la lengua escrita y no sólo sea un usuario de la propuesta y el método, sino que esté verdaderamente convencido(a) de sus ventajas frente a otras propuestas.

REFERENCIAS

ALISEDO, Graciela; MELGAR, Sara y CHIOCCI, Cristina. Didáctica de las ciencias del lenguaje. Buenos Aires: Paidós, 1994.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA. 41a. Convención Anual. Revista Latinoamericana de Lectura. Nro.3. Buenos Aires, 1996.

BEST, John. Cómo investigar en educación. Madrid: Morata, 1970.

BRASLAVSKY, Berta. Las querellas de los métodos en la enseñanza de la lectura. Buenos Aires: Kapelusz, 1986.

BUSTAMANTE Z., Guillermo y JURADO V., Fabio. Los procesos de la escritura. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1997.

CASSANY, Daniel. Describir el escribir. Barcelona: Paidós, 1993.

CENTRO EDUCATIVO CHRISTIAN MICHELLOD. Proyecto Educativo Institucional (PEI). Pereira, 2003.

CÚJAR, Astrid. Fundamentos teóricos del preescolar. Bogotá: Universidad Santo Tomás de Aquino, 1985.

ENCICLOPEDIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN. Vol.1-32. Barcelona: Grupo Editorial Océano, 1999.

FANDIÑO, Graciela. Lectura y escritura. Bogotá: Universidad Santo Tomás de Aquino, 1992.

FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI, 1988.

FLÓREZ, Rafael. Evaluación pedagógica y cognición. Bogotá: McGraw Hill, 1994.

FUNDACIÓN MOI POUR TOI. Plan de Atención Institucional (PAI). Pereira: J.M. Calle, 2003.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos Fernando. y BATISTA, Piedad. Metodología de la investigación. 2a.ed. México: McGraw Hill, 1991.

JOLIBERT, Josett. Formar niños productores de texto. 8a.ed. Santiago de Chile: Dolmen, 2002.

----- . Formar niños lectores de texto. 8a.ed. Santiago de Chile: Dolmen, 2002.

MARTÍNEZ, María Cristina. Análisis del discurso. Cali: Universidad del Valle, 1994.

MIJARES NÚÑEZ, Luis. La escritura en los sectores populares en Pinar del Río. Pinar del Río-Cuba: Instituto Superior Pedagógico Rafael M. de Mendive, 1992.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Pruebas SABER. Bogotá: MEN, 2002.

----- . Lengua castellana: lineamientos curriculares. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

NEGRET, Juan Carlos y JARAMILLO, Adriana Propuesta metodológica constructivista para el aprendizaje de la lengua escrita. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2000.

RESTREPO, Luis. Cognición, Lenguaje y Educación. En: Educación y Pedagogía. Volumen XIII, Número 31. Medellín: Universidad de Antioquia, 2001.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ D.C. Lineamientos técnico-administrativos de los servicios de atención en medio institucional. Bogotá: Secretaría de Educación D.C., 2003.

TEBEROSKY, Ana y TOLCHINSKY, Liliana. Más allá de la alfabetización. Buenos Aires: Santillana, 1995.

TEBEROSKY, Ana. Aprendiendo a escribir. Barcelona: Horsiri, 1992.

TOLCHINSKY, Liliana. Saber escribir, más allá de la escuela: Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas. Barcelona: Anthropos, 1993.

TONUSCO, Blanca Nubia. Leer y escribir: una gran aventura. Pereira: Fondo Rotatorio del Departamento, 2003.

UNICEF-COLOMBIA. Convención sobre los derechos de los niños y las niñas. Documento www. Disponible en: www.unicef.org.co

VAN DIJK, Teún. La ciencia del texto. Barcelona: Paidós, 1997.

VIGOTSKY, Lev. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito: Historia de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor, 1931.

----- . Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidós, 1995.

A N E X O S

Anexo A. Guía para la observación

1. Las situaciones de lectura y escritura protagonizadas por los niños y niñas.
2. Motivación con la realización de los proyectos de aula en la práctica textual.
3. Cómo participan y aportan los niños y las niñas a cada uno de los proyectos.
4. Cómo se producen los portadores textos desde la competencia comunicativa: situación comunicativa, para qué, por qué, a quién, contexto y necesidades.
5. Cómo hacen las comparaciones y las contrastaciones de sus producciones textuales con las de otros niños y con los modelos clásicos.
6. Los conflictos que presentan los niños y niñas en cada sesión de trabajo en el proyecto de aula, entre lo que saben y lo que les presentan los otros niños y niñas y la profesora.

Formato para observación:

CENTRO EDUCATIVO _____

GUÍA DE OBSERVACIÓN No. _____

NOMBRE DEL PROYECTO _____

FECHA _____

NOMBRE DEL NIÑO O NIÑA _____

CRITERIOS	FECHA: _____	FECHA: _____	FECHA: _____	FECHA: _____
1. SITUACIÓN DE ESCRITURA	COMENTARIOS	COMENTARIOS	COMENTARIOS	COMENTARIOS
2. MOTIVACIÓN				

Anexo B. Registro documental: Historias de vida

Si nos educamos con amor, construiremos un mundo mejor
Fundación Moi Pour Toi

Nombre del estudiante Grado

Lugar y fecha de nacimiento Edad.....

Dirección y teléfono

Nombre del padre Ocupación..... salario.....

Nombre de la Madre Ocupación..... salario.....

Personas con quien vive.....

Lugar que ocupa.....

Estudió los años anteriores..... Dónde:.....

Grados aprobados..... reprobados.....

Comportamiento en la casa.....

Figura de autoridad.....

Cómo se relaciona con: amigos Familiares compañeros.....

Fortalezas.....

Debilidades.....

Vacunas Alérgico(a).....

Dificultades de: Visión..... Audición..... Habla..... Motricidad.....

Toma medicamentos de control.....

Dificultades durante su desarrollo.....

Ha recibido tratamiento psicológico.....

Firma del estudiante

Firma del acudiente

Firma del director (a) del grupo

Anexo C. Guía para la entrevista semiestructurada

1) ¿Te gusta leer o escribir?

⑩ Si la respuesta anterior fue positiva: qué es lo que te gusta de leer y escribir?

⑩ Si la respuesta es negativa ¿qué es lo que no te gusta de leer y escribir?

2) ¿Cómo crees tu que se escribe en una carta, en un afiche, en una tarjeta y en un cuento corto?

3) ¿Sabes la diferencia entre una tarjeta, una carta, un afiche y un cuento corto?

4) ¿A quien le escribes una carta, un afiche y un cuento y con que motivo?

5) ¿Cómo te sientes escribiendo: cartas, afiches o cuentos?

Nota: la entrevista se realiza durante los proyectos y finalizados los mismos, ya que su finalidad era dar cuenta del sentido que los niños y niñas daban a sus producciones textuales y las diferencias que establecen entre ellos como en su intencionalidad comunicativa.

Anexo D. Propuesta de la práctica textual - Proyecto Supermercado

PROYECTO: ¡ JUGUEMOS AL SUPERMERCADO ! - GRADO 1o.

OBJETIVO GENERAL:

Propiciar el contacto de los niños y las niñas con diferentes tipos de textos alrededor de la organización de un supermercado.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 👉 Reconocer y escribir el nombre de los dulces favoritos y los alimentos más comunes.
- 👉 Leer diferentes tipos de afiches, letreros y propagandas que caracterizan un supermercado y construir con base en éstos los propios.
- 👉 Construir pregones en forma oral y escrita para promocionar los productos que se van a vender.
- 👉 Conocer sobre las tiendas antiguas y su funcionamiento.

DURACIÓN APROXIMADA: Un mes.

DESARROLLO:

PLANEACIÓN

- ¿Cómo son las tiendas?
- ¿Para qué sirven?
- ¿Qué clase de tiendas conocen?
- ¿Qué podemos hacer para jugar a la tienda?
- ¿Qué tipo de tienda podríamos armar?
- ¿Cómo se llamará?
- ¿Dónde la ubicaremos?

Los niños expresan sus propuestas y luego se llega a un acuerdo colectivo. En un cuadro como el siguiente se organizan las propuestas:

QUÉ HAREMOS	QUÉ NECESITAMOS	QUIÉN LO HACE	CUÁNDO LO HAREMOS

PLANEACIÓN PARA LA VISITA A UNA TIENDA O SUPERMERCADO:

Se elaboran cartas para solicitar el permiso para ingresar al supermercado.

Los niños se organizan en equipos para:

- ⑩ Observar el exterior de la tienda.
- ⑩ Letreros, vitrinas, productos que se exhiben.
- ⑩ Precios.
- ⑩ Máquinas.
- ⑩ Mostradores ...

PLANEACIÓN DE LA ENTREVISTA A UN TRABAJADOR DEL SUPERMERCADO:

- ⑩ Formulación de preguntas y elección de las que proporcionan la información que necesitan y cuáles no son tan precisas. Entre todos se revisa si las preguntas sí son adecuadas.
- ⑩ Elección de la forma de registrar la entrevista: escribir, dibujar, grabar, ...
- ⑩ Investigación acerca de las tiendas antiguas.

TRABAJO EN EL AULA:

- ⑩ Después de realizar la visita se relata lo investigado y con base en la información obtenida se arma la tienda.
- ⑩ Se clasifican las etiquetas y envases recolectados, se leen y se construyen las que no se pudieron conseguir.
- ⑩ Se elaboran propagandas, pregones y carteles para anunciar los productos.
- ⑩ Los niños elaboran monedas y billetes para el juego.

ORGANIZACIÓN:

- ⑩ Elaboración de tarjetas para invitar a los niños de la escuela a conocer la tienda.
- ⑩ Se organiza el juego de roles, quiénes compran, quiénes venden y cuáles son los turnos.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO:

Los niños hacen la apreciación sobre su participación en el proyecto:

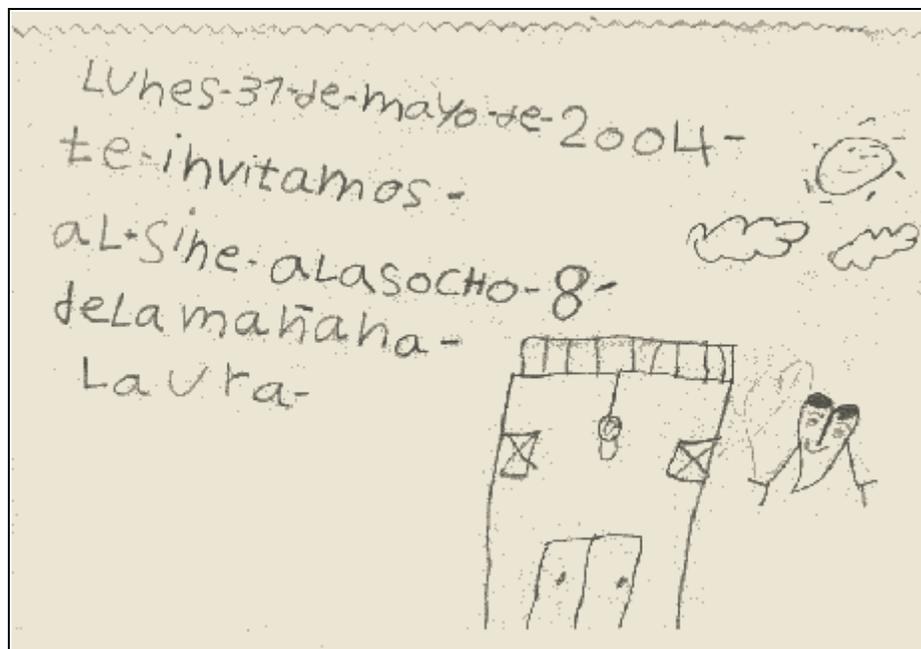
- ⑩ ¿Cómo se sintieron?
- ⑩ ¿Qué les gustó?
- ⑩ ¿Qué aprendieron?

Anexo E. Lista prescriptiva

Lista de Precios

Arroz	= 800
leche planta	3000
Arroz	2000
Yuca	1000
La Sapeva	= 400
Ayapa	= 2150
Fideos	= 500
cafe	= 160
Costadas	= 1000
Maiz	= 800
Galletas	= 1200
Saichichas	= 3400
Sasa de monte	= 5000
Maizena	= 2400
Pan Rimbo	= 2500
Montevilla	= 400
Avena	= 3000
Sal	= 500
Acete	= 2900
LENTEJA	
FRIJOL	

Anexo F. Portadores de texto - Tarjetas de invitación





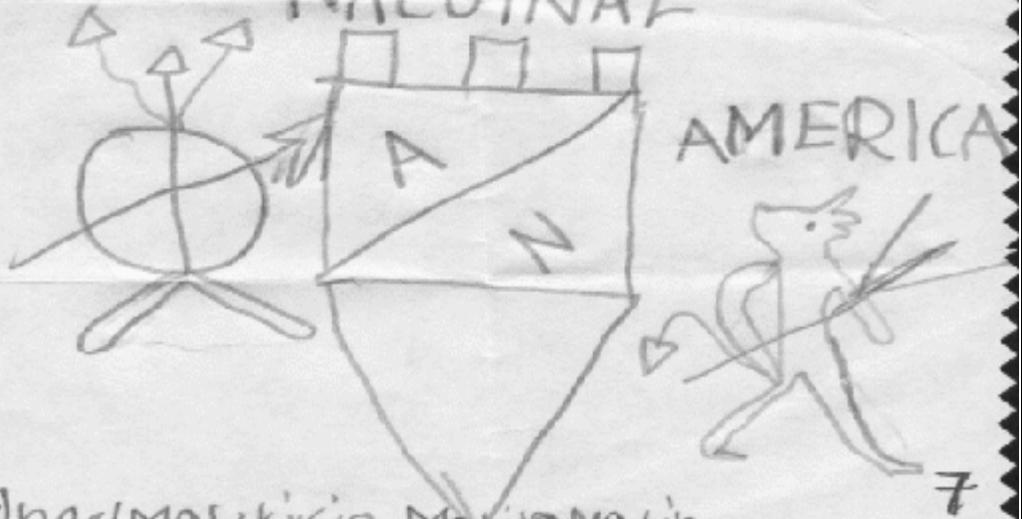
LUNES 31 de Mayo - dezo

ORLANDO Te invitamos

acine

hora 8:10 De la mañana

NACIONAL



Angel Mauricio Morillo Martin

LUNES 31 de Mayo - dezo

ORLANDO Te INVITAMOS
a cine

hora 8:10 De la mañana



Angel Mauricio Morilla Martin 7

ABRIL 23 - de 2004:

Señor (a): SUPERmercado-
Reciba un Saludo.

Queremos pedirle permiso.
Para entrar a conocer el-
SUPERmercado.

Gracias

Laura

Anexo H. Portadores de texto - Afiches

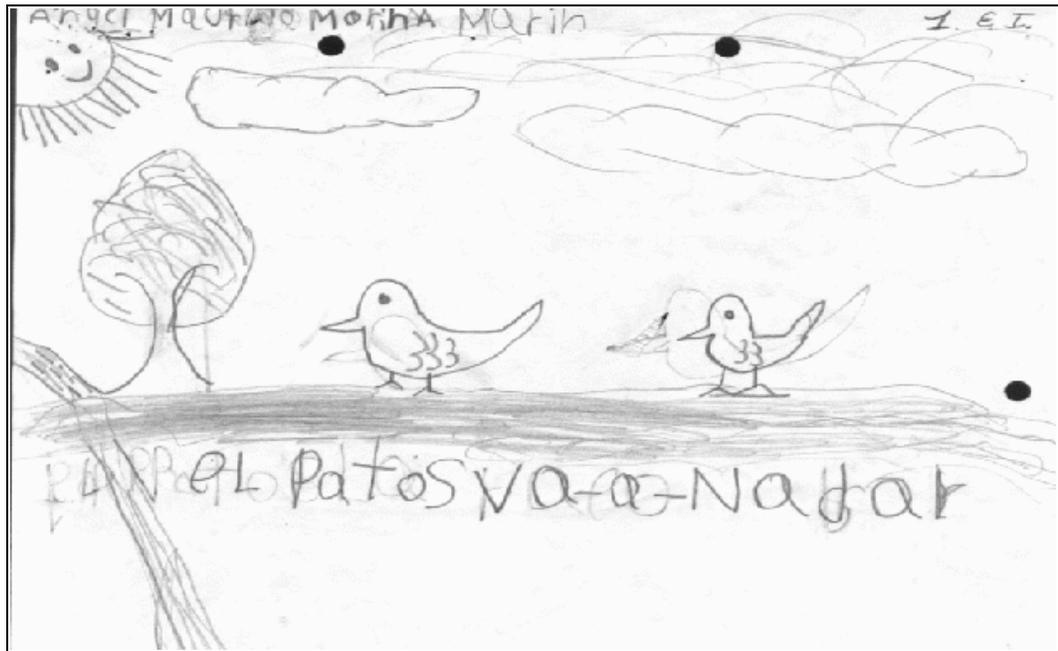


Portador inicial



Portador final

Anexo I. Portador de texto - cuentos cortos



Producción inicial

Ther Maoficio Molino Ma fin no 8
uhvia uhaVato qetia Regid Pa Ja
Uda sira uha Peta ^{un} ieguPa fe
igofso Uga Vito UPa Ji Jo

Producción final

Laura (Laura)
ahiaunbesunpaparito
habia una vez un pajarito volando muy feliz

Producción inicial

avia una bes una-
ma ri po sa-
se i va pon de un-
una flo y a gugar-
ivi mos un pa gar ito-
el que ri a gugar-
i gugar on nui felises



Laura 8

Producción final

Jorge W. Osorio

8

había una vez un pollo en el Tech
había una vez un pollo en el Tech
yo a verlo
yo a verlo

había una vez un pollo en el Tech
yo a verlo

lagrimas de dragon

habia una vez un dragon que que viva den trar a una casa
Pero no podia dentrar no podia den trar por que e ra mui
gordo y no podia por que era mui gordo pero den gordo
yeran so

Fin

Anexo J. Resultados consolidados

INDICADORES

SUJETOS

COMPETENCIA COMUNICATIVA

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Quién narra

A quiénes va dirigido

Utilidad en el contexto

Coherencia entre la estructura y su contexto

Palabras:

Sufijos, prefijos, radicales

Ortografía:

minúsculas

mayúsculas

Número:

singular y plural

Personas

Tiempo, voz (activo, pasivo)

Género:

Masculino

Femenino

Enunciación

Narradores y personajes

Tiempo cronológico

Lugares:

espacio contextual

Conectores

Puntuación

Dinámica interna: inicio, progresión, cierre

EVALUACIÓN DE CARTAS

TOTALES

1

9 P

2 NP

11 P

0 NP

9 P

2 NP

9 P

2 NP

6 PA

3 PI

2 NP

2 PA

7 PI

2 NP

6 PA

3 PI

2 NP

9 PA

0 PI

2 NP

9 PA

0 PI

2 NP

9 PA

0 PI
2 NP
9 PA
0 PI
2 NP
9 PA
0 PI
2 NP
7 PA
1 PI
3 NP
7 PA
2 PI
2 NP
0 PA
9 PI
2 NP

2
7 P
4 NP
7 P
4 NP
7 P
4 NP
7 P
4 NP

2 PA
5 PI
4 NP
1 PA
9 PI
1 NP
6 PA

4 PI
1 NP
7 PA
3 PI
1 NP
7 PA
3 PI
1 NP
8 PA
1 PI
2 NP
3 PA
1 PI
7 NP
5 PA
3 PI
3 NP
3 PA
5 PI
3 NP
0 PA
2 PI
9 NP
1 PA
9 PI
1 NP

EVALUACIÓN DE AFICHES

TOTALES

1

11 P

178

0 NP
11 P
0 NP
11 P
0 NP
11 P
0 NP
0 P
11 NP
5 PA
3 PI
3 NP
7 PA
0 PI
4 NP
2 PA
2 PI
7 NP
2 PA
0 PI
9 NP
1 PA
0 PI
10 NP
2 PA
0 PI
9 NP
0 PA
2 PI
9 NP
7 PA
1 PI
3 NP
0 PA

0 PI
11 NP
0 PA
0 PI
11 NP

2

10 P
1 XX
10 P
1 XX
10 P
1 XX
10 P
1 XX
10 NP
1 XX
5 PA
5 PI
1 XX
5 PA
3 PI
2 NP
1 XX
7 PA
2 PI
1 NP
1 XX
9 PA
0 PI
1 NP
1 XX
7 PA

180

0 PI
3 NP
1 XX
6 PA
3 PI
1 NP
1 XX
2 PA
4 PI
4 NP
1 XX
4 PA
3 PI
3 NP
1 XX
2 PA
6 PI
2 NP
1 XX
0 PA
0 PI
10 NP
1 XX

EVALUACIÓN DE CUENTOS CORTOS

TOTALES

1
4 P
7 NP
2 P
9 NP
6 P
5 NP
6 P
181

5 NP
0 PA
4 PI
7 NP
0 PA
10 PI
1 NP
2 PA
6 PI
3 NP
1 PA
5 PI
5 NP
7 PA
2 PI
2 NP
0 PA
4 PI
7 NP
0 PA
1 PI
10 NP
3 PA
0 PI
8 NP
3 PA
3 PI
5 NP
0 PA
0 PI
11 NP
1 PA
5 PI
5 NP
2
11 P

0 NP
5 P
6 NP
11 P
0 NP
11 P
0 NP
4 PA
3 PI
4 NP
5 PA
6 PI
0 NP
5 PA
6 PI
0 NP
6 PA
4 PI
1 NP
7 PA
4 PI
0 NP
8 PA
3 PI
0 NP
1 PA
1 PI
9 NP
6 PA
1 PI
4 NP
4 PA
6 PI
1 NP
0 PA
0 PI

11 NP

5 PA

5 PI

1 NP

CONVENCIONES: P: presenta proceso PA: Proceso Adecuado, PI: Proceso Inadecuado, NP: No Presenta, Producción Textual: 1) y 2)