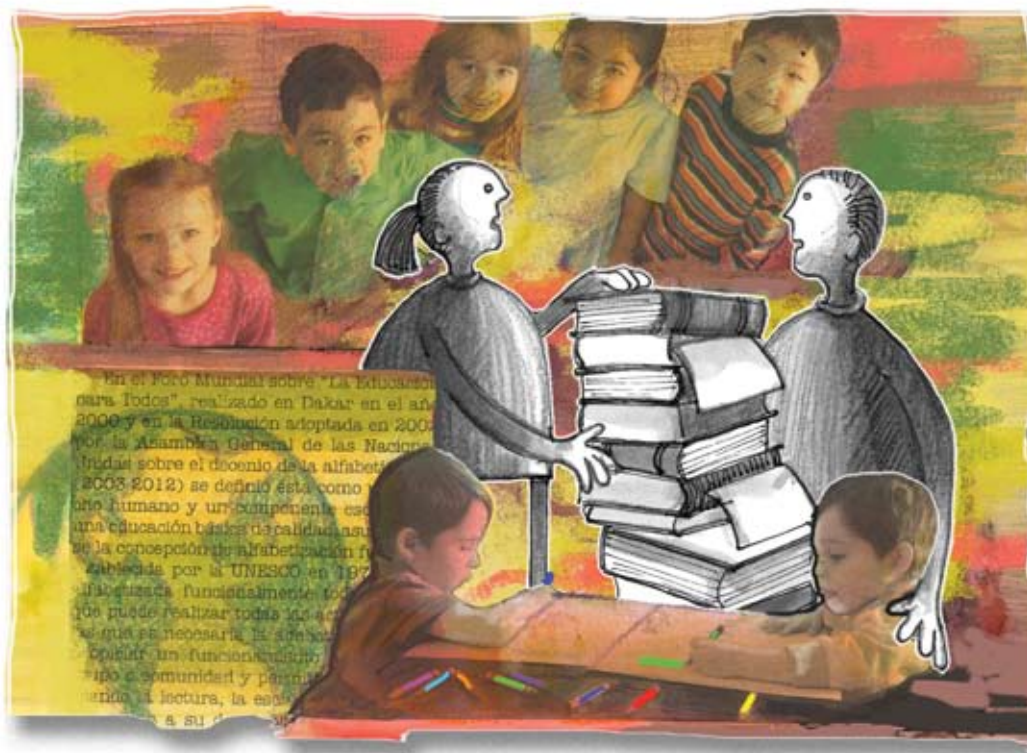


# La alfabetización inicial en la escuela

Marielsa Ortiz



Serie: Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación N°.11



**IESALC**  
Instituto Internacional  
para la Educación  
Superior en América  
Latina y el Caribe

# La alfabetización inicial en la escuela

Marielsa Ortiz



Serie: Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación N°.11



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

**IESALC**  
Instituto Internacional  
para la Educación  
Superior en América  
Latina y el Caribe

410

ORT

La alfabetización inicial en la escuela

María Bethencourt y Emanuele Amodio

Caracas: IESALC UNESCO, 2006

21,5 X 19 cm

Alfabetización inicial, Didáctica  
del Lenguaje, El lenguaje

*“Hay quien se pasa la vida entera leyendo sin conseguir nunca ir más allá de la lectura, se quedan pegados a la página, no entienden que las palabras son sólo piedras puestas atravesando la corriente de un río, si están allí es para que podamos llegar a la otra margen, la otra margen es lo que importa. A no ser, a no ser, qué, a no ser que esos tales ríos no tengan dos orillas sino muchas, que cada persona que lee sea, ella, su propia orilla, y que sea suya y sólo suya la orilla a la que tendrá que llegar”.*

*José Saramago*

**Marielsa Ortiz**

Maestra de educación primaria, miembro del equipo del Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín de Fe y Alegría-Venezuela. Profesora de la Especialización en Enseñanza de la Lengua y Coordinadora del Centro de Investigaciones en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Católica Cecilio Acosta de Maracaibo.

Los autores son responsables de la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ellas, las que no son, necesariamente, las del IESALC UNESCO ni las de la CAF, no comprometiéndolo a estas organizaciones.

**Equipo de coordinación editorial**

María Bethencourt  
Emanuele Amodio

**Serie:** Desarrollo del lenguaje y la comunicación

**Título:** La alfabetización inicial en la escuela

**Autor:** Marielsa Ortiz

**Diseño, general:** Lucía Borjas y William Estany

**Diagramación e ilustraciones:** Nubardo coy

**Corrección de textos:** María Bethencourt

**IESALC UNESCO**

Edificio Asovincar, Av. Los Chorros c/c Calle Acueducto, Altos de Sebucán.

Apartado Postal 68.394. Caracas 1062-A, Venezuela.

Teléfonos / Phones: (58) 212-286.05.55 - (58) 212-286.10.20

Fax Administración / Administration Fax: (58) 212-286.05.27

Fax Dirección / Director's Office Fax: (58) 212-286.03.26 (58).212-286.20.39

E-mail: [iesalc@unesco.org.ve](mailto:iesalc@unesco.org.ve)

**Deposito Legal:**

lf 645 2007 370 9

**Caracas, Enero 2007**

# Índice

Presentación .....	9
Introducción .....	13
1. Alfabetización y cultura escolar .....	15
2. Orientaciones didácticas para la alfabetización .....	25
2.1. Cuándo se inicia la alfabetización .....	25
2.2. Cómo guiar el proceso de alfabetización .....	26
Promocionar la lectura .....	26
Promocionar la escritura .....	42
Propiciar la reflexión sobre el lenguaje escrito .....	49
Conclusiones .....	53
Glosario .....	55
Bibliografía comentada .....	57
Bibliografía .....	59

# Presentación

La construcción de la identidad y de la personalidad de los individuos está fundamentada en procesos comunicacionales de orden social y cultural, siendo el desarrollo del lenguaje la condición para que estos procesos puedan realizarse. Asimismo, la formación del pensamiento, que del lenguaje depende, capacita a las personas para percibir su entorno, relacionarse con los demás integrantes del grupo, adquirir saberes tradicionales y producir otros propios, en el contexto de su horizonte cultural. En este sentido, podemos entender el lenguaje como una herramienta, como una bisagra necesaria para conectarnos con el mundo externo y con nuestro mundo interior. Tanto la realidad subjetiva como la que está por fuera de los individuos, solo tiene un significado concreto y real cuando es abstraída y atraída por el lenguaje.

A lo largo de los primeros años del niño y de la niña, la familia y su grupo social más próximo son los responsables de transmitir los elementos básicos del lenguaje, mediante los cuales los niños pueden desarrollar instrumentos comunicativos para integrarse a su sociedad. Este proceso

de formación es complementado, en el caso de las sociedades occidentales o de las directamente influenciadas por ellas, por la institución escolar, la que está llamada a enriquecer el lenguaje en sus distintas manifestaciones, haciendo consciente a los estudiantes de sus formas, funcionamiento e importancia.

En contextos de pobreza, como los que son vividos por gran parte de la población de América Latina y el Caribe, el aprendizaje del lenguaje dentro de la familia y en la escuela no se realiza cabalmente, debido a las condiciones de precariedad económica, social y cultural que prevalecen en la vida de estas poblaciones. Por esto, el dominio pleno del lenguaje supone también una forma de emancipación; no solo porque las personas con un adecuado dominio de su lenguaje y cultura poseen mayores oportunidades de encontrar un trabajo digno, sino también porque a través del desarrollo de su capacidad comunicativa, tanto oral como escrita, junto al desarrollo de su pensamiento creativo, pueden llegar a realizarse como sujetos autónomos y críticos. Por algo Paulo Freire insistía, desde los años 60, en la importancia de enseñar a decir las palabras propias.

Por lo general, la cultura escolar ha reducido la enseñanza del lenguaje a los aspectos formales de una lengua, desdibujando sus sentidos y potencialidades, y restringiendo las capacidades de expresión, de pensamiento, de conocimiento y de creatividad en alumnos y alumnas. Esta situación puede ser revertida definitivamente por los educadores, en la medida en que puedan ellos también tener acceso a distintas perspectivas de asumir el lenguaje y al cómo tales perspectivas pueden llegar a socializarse dentro del aula, nutriendo así su práctica educativa en esta área.

Pensando en ello, el IESALC-UNESCO, con apoyo de la Corporación Andina de Fomento (CAF), ofrece a los docentes una serie de doce libros destinados al estudio del lenguaje (y de los lenguajes) asumido desde sus sentidos culturales, políticos, lingüísticos y sociales. Se trata de una serie



estructurada con la finalidad de brindar a los educadores de educación básica y media diversificada, herramientas conceptuales y prácticas capaces de ampliar sus propios horizontes de pensamiento y acción sobre los fenómenos del lenguaje, al mismo tiempo que sugiere algunas alternativas pedagógicas para su puesta en práctica dentro de las aulas.

El recorrido de la serie comienza con cuatro libros destinados al análisis del lenguaje visto desde sus finalidades comunicativas, culturales y sociales (Cultura y lenguajes; lenguajes, ideología y poder; lenguajes y transmisión del saber; y lenguajes y medios de comunicación) seguidos de cuatro textos donde abordamos su análisis desde una perspectiva psicolingüística y expresiva (Pensamiento y lenguaje; la lengua; literatura y lenguaje; y tipos de textos) para culminar con cuatro libros dedicados a los componentes pedagógicos del lenguaje (Enseñanza y aprendizaje de la escritura y la lectura; la enseñanza y aprendizaje inicial del lenguaje; y la promoción general del lenguaje en la escuela).

Esperamos que esta serie contribuya a fortalecer nuestros conceptos y vivencias a la hora de comprender lo humano y sus sociedades, las formas de significar la realidad, de hacerla “conocible” mediante palabras y de transformarla también con ellas desde el lugar que cada uno de nosotros ocupamos como educadores.

María Bethencourt y Emanuele Amodio  
*Editores*  
Caracas, 2006

# Introducción

Según cifras de la UNESCO, actualmente existen más de 800 millones de adultos analfabetos en el mundo, de los cuales dos tercios son mujeres. Esta cifra tiende a mantenerse de aquí al año 2015, dado que existen 103 millones de niños y niñas que no tienen acceso a la escuela, menos de dos tercios de los estudiantes terminan su educación primaria en 41 países y el pago de inscripción, compra de uniformes, libros y cuadernos (mayor obstáculo para el acceso a la educación) es una exigencia en la mayor parte de las escuelas que atienden a los sectores desfavorecidos.<sup>1</sup> A esto se suma, el alto porcentaje de niños pobres, que aunque han cursado de dos a cuatro años de escuela primaria, la abandona sin saber leer y escribir debido a una o varias de las siguientes razones: escasa formación de sus docentes, no pertinencia de los materiales educativos utilizados, dificultades lingüísticas ocasionadas por diferencias entre la lengua materna que utilizan en el hogar y la lengua hablada y escrita en la que se les exige comunicarse en el colegio, ausencia de un ambiente familiar propicio para el aprendizaje, mal estado de salud, desnutrición.

<sup>1</sup> UNESCO (2006): *La alfabetización, un factor vida: Educación para Todos. El informe de seguimiento.* En <http://portal.unesco.org/education/es/ev>.

Considerando toda esta problemática y dado que la alfabetización contribuye al mejoramiento de las condiciones de vida de los sectores populares, es necesario abordar los aspectos que inciden en su mantenimiento. En efecto, las personas que dominan la lectura y la escritura tienen mayores posibilidades de acceso a los beneficios sanitarios, educativos, políticos y culturales que les ofrece el Estado, y poseen una herramienta insustituible que les permite adquirir otros aprendizajes. Igualmente, la alfabetización beneficia, particularmente, a las mujeres, dado que favorece su autonomía y autoestima, independencia económica y emancipación social. Por otra parte, las madres y padres alfabetizados se ocupan más del seguimiento escolar de sus hijos porque pueden conversar con los docentes sobre sus progresos escolares y ayudarlos en casa con sus actividades académicas, situación que previene el fracaso escolar, causa principal del analfabetismo en los adultos.<sup>2</sup>

Con este libro, intentamos contribuir a la disminución del analfabetismo funcional brindando orientaciones didácticas que proporcionen herramientas a los docentes para garantizar el aprendizaje de la lengua escrita en los primeros años de escolaridad, dado que una de las acciones principales que puede ayudar a aumentar los índices de alfabetización es la retención y la promoción de los niños y niñas en la escuela primaria, obstaculizadas, en gran parte, por el fracaso en el aprendizaje de la lectura y escritura. Como escribe Emilia Ferreiro, “en los países latinoamericanos, el fracaso escolar es el fracaso de la alfabetización inicial; la escuela no sabe qué hacer con un niño que no aprende a leer y a escribir rápidamente”.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> UNESCO (2006):  
op. cit.

<sup>3</sup> Ferreiro, E. (2000):  
“A veinte años  
de la publicación  
de los sistemas  
de escritura en  
el desarrollo del  
niño”. En Ferreiro,  
Teberoski y  
Castorina.  
*Sistemas de  
escritura,  
constructivismo  
y educación. A  
veinte años de  
la publicación  
de los sistemas  
de escritura en  
el desarrollo del  
niño*. Argentina,  
Santa Fe, Homo  
Sapiens, p. 13.



# 1. Alfabetización y cultura escolar

En el Foro Mundial sobre “La Educación para Todos”, realizado en Dakar en el año 2000 y en la Resolución adoptada en 2002 por la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre el decenio de la alfabetización (2003-2012) se definió ésta como un derecho humano y un componente esencial de una educación básica de calidad, asumiéndose la concepción de alfabetización funcional establecida por la UNESCO en 1978: “está alfabetizada funcionalmente toda persona que puede realizar todas las actividades en las que es necesaria la alfabetización para propiciar un funcionamiento eficaz de su grupo o comunidad y permitirle seguir utilizando la lectura, la escritura y el cálculo con miras a su desarrollo individual

y el de la comunidad”, agregando más adelante: “la creación de entornos y sociedades alfabetizadas es esencial para lograr los objetivos de erradicar la pobreza, reducir la mortalidad infantil, poner coto al crecimiento de la población, lograr la igualdad entre los géneros y lograr el desarrollo sostenible, la paz y la democracia”.<sup>4</sup>

Posteriormente, en una reunión de expertos internacionales convocada por la UNESCO en junio de 2003, se propuso esta definición: “alfabetización es la habilidad para identificar, entender, interpretar, crear, comunicar y calcular, mediante el uso de materiales escritos e impresos relacionados con distintos contextos. La alfabe-

<sup>4</sup> UNESCO (2006):  
op. cit.

tización representa un continuo de aprendizaje que le permite al individuo cumplir sus metas, desarrollar su potencial y conocimientos y participar activamente en actividades comunitarias y sociales”.<sup>5</sup>

Se asocia así la alfabetización con expresión, comunicación, desarrollo cultural y participación social; términos que no tienen relación alguna con las actividades que se desarrollan, generalmente, en los centros educativos para “iniciar” a los niños en la cultura escrita.

Coincidiendo con las definiciones aquí planteadas, en el presente texto asumimos la alfabetización como un proceso educativo que crea un ambiente propicio para que los estudiantes desarrollen sus *competencias comunicativas* escritas, asumiendo la lectura y la escritura como una oportunidad constante de aprendizaje y crecimiento que nos permite descubrir el pensamiento de otros, entender la divergencia, ampliar, confrontar y comunicar nuestra visión del mundo y de la vida. En este sentido, nos inspiramos en Paulo Freire cuando señala que la importancia del acto de leer no consiste en descifrar lo leído, sino más bien en interpretar la realidad donde uno vive. Por esto, la lectura de la realidad precede a la lectura de la palabra, y la lectura de la palabra implica una continua lectura de la realidad.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> UNESCO (2004): *La pluralidad de la alfabetización y sus implicaciones en políticas y programas*. Documento de orientación del sector de educación.

<http://www.iesalc.unesco.org.ve/sid/docinteres/UNESCO.htm>.

<sup>6</sup> Freire, P. y Macedo, D. (1989): *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. España, Barcelona, Paidós.

<sup>7</sup> Chomsky, N. (1965): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. España, Editorial Aguilar.

El término *competencia comunicativa* fue introducido por Dell H. Hymes para integrar la teoría lingüística en la teoría de la comunicación, relacionando los conceptos de actuación lingüística y competencia lingüística de Chomsky,<sup>7</sup> con los factores socioculturales involucrados en el uso del lenguaje en la interacción social. Para ello, el autor se vale de los siguientes argumentos:

1. Un modelo adecuado de lenguaje sólo puede elaborarse a partir de su consideración en el marco de la vida social y conducta comunicativa;
2. La competencia lingüística del individuo está determinada por factores sociales relacionados con el uso y el contexto de comunicación;
3. La competencia del usuario de una lengua se relaciona no sólo con el conocimiento, sino también con actuación, capacidades, actitudes, juicios de valores, estrategias, pues dominar una lengua implica poseer un amplio repertorio de actos de habla que nos permiten expresarnos, explicar, persuadir, dirigir, declarar, ordenar, solicitar...
4. La adquisición de la competencia en el uso se desarrolla en las mismas

condiciones que la competencia lingüística, porque al adquirir el conocimiento de las oraciones de una lengua se adquiere, también, el conocimiento de las diferentes maneras de utilizarlas.<sup>8</sup>

La introducción de estas reflexiones influyó notablemente en el origen y extensión del enfoque comunicativo funcional en la enseñanza de la lengua; enfoque que se extendió en Europa y América en la década de los setenta del siglo pasado y que sustenta, en gran parte, las orientaciones didácticas que se presentan en el apartado siguiente de este libro.

La introducción del concepto de *competencia comunicativa* tuvo una gran influencia en el campo lingüístico, pues abrió el camino para la aparición y desarrollo del enfoque *comunicativo funcional* para la enseñanza de las segundas lenguas y la lengua materna. Este nuevo enfoque se opone al modelo formal o prescriptivo, dominante aún en la práctica, el cual considera que sólo el conocimiento de las categorías y de las reglas gramaticales de la lengua permite desarrollar la comprensión y expresión oral y escrita.

Los principios teóricos y metodológicos del enfoque comunicativo funcional son los siguientes:

1. Dado que el lenguaje es una parte esencial de la acción humana, cuyo desarrollo está determinado por factores socioculturales, el objetivo esencial de la enseñanza de la lengua es la adquisición y el desarrollo de los conocimientos, procedimientos y actitudes que nos permiten desenvolvemos en nuestras sociedades de una manera adecuada y competente en las diversas situaciones y contextos comunicativos de la vida cotidiana.
2. Si el objetivo principal de la enseñanza de la lengua es el desarrollo de la competencia comunicativa, su enseñanza y aprendizaje están ligados a los contextos de comprensión y producción del lenguaje: leer, escuchar, hablar, escribir.
3. Estas actividades básicas del lenguaje (hablar, escuchar, leer, escribir) se desarrollan como procesos interrelacionados, propiciando que el estudiante participe y reflexione sobre el uso de la lengua en diferentes situaciones orales y escritas que le permitan comprender y producir diferentes estilos discursivos: narración, descripción, explicación, argumentación, diálogo.
4. Dado que las características y reglas del lenguaje constituyen herramien-

<sup>8</sup> Hymes, D. (1972): "On communicative competence". En Pride & Holmes (eds) *Sociolinguistics*. England, Penguin, pp. 207-242.

tas para mejorar la competencia en el uso de la lengua, el desarrollo de la competencia lingüística se realizará en un contexto funcional y comunicativo que propicie la autorreflexión sobre esos aspectos, la cooperación entre los estudiantes y la mediación de un docente que intervenga en los procesos de comprensión y producción de los textos orales y escritos con estrategias que propicien la reflexión sobre la lengua y la autorregulación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

Considerando que este material pretende brindar orientaciones didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en la alfabetización inicial, lo cual comprende el dominio de los procesos de lectura y escritura, se presenta a continuación la concepción de estos procesos cognitivos.

En primer lugar, se concibe la lectura como un proceso activo de construcción del sentido de un texto y no una simple actividad de decodificación. La comprensión del texto implica que el lector interprete lo que el otro dice, sus intenciones, y esta interpretación dependerá del bagaje socio-cultural del lector, de su conocimiento de la lengua, de las características del texto y del contexto. Esto quiere decir que el lector no

es un mero receptor pasivo, sino que juega un papel activo en el proceso de comprensión. En este sentido, privilegiamos una práctica de lectura crítica ante una acción de lectura mecánica porque la primera forma para razonar sobre lo que se lee y no para repetir lo leído, competencia necesaria para analizar críticamente la realidad y transformar nuestro entorno.

En relación con la escritura, ésta se concibe como un sistema de representación del lenguaje que constituye no solamente un acto de expresión e instrumento de comunicación, sino fundamentalmente una herramienta que nos permite reflexionar sobre el propio pensamiento, reorganizar y producir ideas, conocimientos... Por esta razón, privilegiamos las actividades de producción escrita sobre aquéllas que se centran en la copia y la repetición mecánica de letras, palabras y oraciones aisladas, dado que las primeras forman para la creatividad, la expresión, la comunicación y la reflexión, actitudes fundamentales en la formación del ser y el ciudadano que reclama nuestra sociedad actual.

De acuerdo con los estudios de la “génesis textual” (investigaciones que reconstruyen el proceso que siguen las personas que escriben durante la redacción de su obra) la escritura constituye un proceso laborioso que involucra tres tipos de operaciones



mentales: planificación, textualización y revisión. Estos procedimientos se dan de forma recursiva y variable según el sujeto que escribe, la intención comunicativa y el tipo de texto.

Las *operaciones de planificación* intervienen en el proceso de definir el propósito del texto: a quién va dirigido, con qué intención, cuál es la reacción que espero del lector e incluyen otros subprocesos como la concepción, la organización y el ajuste de las ideas. Las *operaciones de textualización* se refieren a las actividades de redacción propiamente dichas: la persona que escribe debe organizar un discurso coherente evitando la ambigüedad y acomodando apropiadamente los enunciados de acuerdo con la intención de comunicación. Las *operaciones de revisión* se refieren a la corrección del texto para su edición y lectura por parte de otros. En ellas, están presentes actividades de lectura y relectura crítica por parte del autor (detección de los puntos que necesitan modificación) y actividades de rectificación. Dichas acciones tienen como propósito detectar los posibles obstáculos de comprensión con los que se puede topar el lector y rehacer todo el texto o alguna (s) parte (s) de éste antes de su edición y/o publicación.

La concepción amplia del término alfabetización que presentamos en esta publica-

ción demanda la revisión de las actividades generalizadas utilizadas para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura, las cuales colocan el énfasis en la repetición, memorización y reproducción de letras, sílabas, palabras aisladas o frases descontextualizadas carentes de sentido y significado para los niños y niñas. Ejemplos:





- a. Los docentes escriben letras en los cuadernos de los niños y éstos las repasan hasta completar la línea o la página completa.
- b. Los docentes dictan a los niños un texto tomado del libro de lectura.
- c. Los docentes solicitan a los niños que recorten y peguen palabras que contengan una letra determinada.
- d. Los docentes colocan una serie de palabras y unas sílabas aisladas y solicitan a los niños que escriban palabras uniendo las sílabas.
- e. Los docentes solicitan a los niños que escriban palabras que empiecen con una letra determinada.
- f. Los docentes escriben palabras incompletas y piden a los niños que completen la sílaba que falta.
- g. Los docentes proponen a los niños repetir con ella la lectura. De esta manera, es frecuente encontrar, en los primeros grados de educación primaria o básica, situaciones de aprendizaje de la lectura como las siguientes:



La docente explica a los niños que van a realizar una actividad de lectura. Se dirige al pizarrón y escribe:

- La – mamá – es – bonita
- Mi – papá – es – bueno
- La – casa – de – mi – mamá

La docente lee en voz alta las palabras una a una y los niños repiten en coro.

Docente: La  
Alumnos: La  
Docente: mamá  
Alumnos: mamá  
Docente: bonita  
Alumnos: bonita

- h. Los docentes de primer grado seleccionan los libros de lectura que van a ser utilizados por todos sus estudiantes. Los docentes escriben y leen la lección del libro en el pizarrón. Los niños leen la lección en el aula y la repasan en el hogar.
- i. Los docentes copian oraciones en el pizarrón, las leen en voz alta y después de leerlas, preguntan dónde dice una palabra que ellos escogen. Los niños escuchan y responden. Veamos un ejemplo registrado en primer grado:



La docente copia la siguiente oración: El gato es mío.

Docente: ¿Qué dice aquí? -gato  
Alumnos: gato  
Docente: ¿Qué dice aquí?  
Alumnos: es

- j. Los docentes toman lectura en voz alta a cada uno de los niños. Los textos que se leen son tomados del libro

de lectura siguiendo el orden que éste presenta.

- k. Los docentes propician la repetición de vocales, la asociación de letras entre sí para construir sílabas, juntar sílabas para formar palabras y palabras para formar frases y oraciones, para luego leer textos cortos y sencillos. Los niños repiten la lectura en voz alta. Observemos el siguiente ejemplo muy frecuente en las aulas:



La docente explica a los niños que va a escribir una actividad en el pizarrón para que aprendan a leer:

a e i o u

s-----sa se si so su

suma - sapo - silla - sopa

La silla de mamá - Pepe toma su sopa - El sapo es feo

La docente señala el pizarrón y pide a los niños que repitan con ella. Luego, les hace preguntas: ¿Qué dice aquí? Los niños responden en coro.

A partir de esta realidad reflexionamos acerca de los siguientes puntos:

1. Con estas prácticas se prepara al niño para el conocimiento de las le-

tras, sílabas y palabras, pero no se le incorpora a la cultura escrita, pues no se leen ni se escriben textos auténticos con diferentes propósitos sociales.

2. No se promociona la lectura porque se le impone al niño un libro único y no se toman en consideración sus intereses y sus conocimientos previos para seleccionar los libros que se van a leer.

3. El aprendizaje de la lectura se desarrolla como un acto mecánico que consiste en pronunciar las palabras correctamente. De manera que en aras de lo formal, se sacrifica el valor comunicativo, informativo y recreativo de la lectura.

4. El docente induce a los niños a una sola interpretación de la lectura sin considerar sus conocimientos previos ni propiciar la confrontación de las diferentes interpretaciones de un texto para favorecer su comprensión. Desde dicha práctica, leer no es agradable, gratificante y no hay posibilidad de descubrir el goce por la lectura, pues se aprende a leer para responder a una exigencia de la escuela y sólo se lee lo que el maestro propone.

5. No se promociona la escritura, pues los estudiantes tienen escasas o nulas oportunidades de escribir lo que sienten, piensan y aprenden; en su lugar, copian, toman dictados y hacen pla-

nas. La mayor parte de las producciones escritas que el docente propone no responden a una necesidad, no tienen un propósito social definido, ni destinatarios reales, y sólo se realizan con el fin de practicar la escritura, mejorar la ortografía y la letra o aprender un contenido. “El absurdo de la escuela tradicional es que se escribe para nada y para nadie. Todo el esfuerzo que la escuela tradicional pide al niño es el de aprender a escribir para demostrar que sabe escribir”.<sup>9</sup>

6. A pesar de que los diseños curriculares actuales plantean trabajar integradamente las actividades básicas del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir, en el aula se le dedica poco tiempo a la expresión escrita, a los intercambios comunicativos que obedezcan a necesidades personales y sociales, y el docente coloca el énfasis en la escritura legible y la buena ortografía, sacrificando la función comunicativa y social de la lengua escrita. “El punto es que aunque en los discursos oficiales se favorecen perspectivas comunicativas de corte constructivista, de construcción social y holísticas, en la práctica persisten la enseñanza de conductas aisladas y atomizadas”.<sup>10</sup>

7. No se promueve la autorreflexión acerca del proceso de escritura en los niños y niñas, pues el proceso de revi-

<sup>9</sup> Tonuci, F. (1978): *Por una escuela alternativa: Seminario sobre el movimiento de cooperación educativa de Italia*. Barcelona, España. G.R.E.C. p. 13.

<sup>10</sup> Seda, I. (2000): “Investigación sobre alfabetización en América Latina: contexto, características y aplicaciones”. *Reading Online*, 4(4), p. 5. [http://www.readingonline.org/articulos/art\\_index.asp?HREF=/articulos/handbook/seda/](http://www.readingonline.org/articulos/art_index.asp?HREF=/articulos/handbook/seda/)

sión y corrección del texto se encuentra, exclusivamente, en manos del docente.

Ante esta realidad, se hace necesaria la implementación de estrategias y actividades que respondan a las circunstancias y necesidades de los estudiantes para desarrollar sus competencias comunicativas orales y escritas.



## **Guía de investigación**

### *Educadores*

Generalmente, los docentes reproducen en sus prácticas de aula los modelos de enseñanza y aprendizaje que fueron aplicados con ellos durante su paso por la escuela. Recordar y analizar esos modelos constituye una primera estrategia para crear nuevas formas de aprender. En este sentido, proponemos a los lectores de este libro realizar el siguiente ejercicio.

1. De manera personal escriban en la columna de la izquierda las principales actividades que realizaron durante su vivencia en los primeros grados, a objeto de aprender a leer y escribir. En la columna de la derecha, describan la intencionalidad pedagógica de dicha actividad.

<b>Estrategia de aprendizaje</b>	<b>Intencionalidad pedagógica</b>
Ejemplo: Lectura: m-a (ma) m-a (ma) (mamá)	Aprender a construir sílabas y palabras

2. Posteriormente, confronten con sus compañeros de trabajo los resultados del ejercicio, estableciendo semejanzas y diferencias. Finalmente, a la luz de los comentarios realizados en este apartado, analicen el valor pedagógico de cada uno de las actividades señaladas.

Algunas de las prácticas pedagógicas que hemos descrito en este apartado se mantienen todavía presente en los primeros grados de educación inicial. Otras, por el contrario, han cambiado. Con el propósito de analizar la situación actual, proponemos las siguientes actividades:

1. Recopilen libros de iniciación a la lectura y la escritura utilizados en aulas de preescolar y primer grado. Reflexionen y discutan los siguientes aspectos:
  - ¿Qué concepción de alfabetización presentan estos materiales?
  - ¿Qué tipo de materiales pueden incorporarse para que las actividades se relacionen con una concepción integral de la alfabetización?
2. Realicen una recopilación de cuadernos de niños de preescolar y primer grado, revísenlos y discutan:
  - ¿Qué semejanzas y diferencias existen entre las prácticas descritas en este apartado y las que consiguieron en los materiales recopilados?
  - ¿Qué reflexiones podemos extraer de esta revisión?
  - ¿Qué modificaciones podemos introducir en estas prácticas? ¿Por cuáles pueden ser sustituidas?



## 2. Orientaciones didácticas para la alfabetización

### 2.1. Cuándo se inicia la alfabetización

Las investigaciones actuales en el campo de la alfabetización de niños y niñas coinciden en señalar que no existe una edad preestablecida ni un momento específico de la vida para aprender a leer y escribir, ya que este proceso se desarrolla como un continuo supeditado a las experiencias de interacción con el lenguaje escrito en el medio social. Se entiende así el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso que forma parte del desarrollo cultural del niño y de la niña, y no una habilidad visomotora que exige la maduración previa

de ciertas funciones motoras y perceptivo-sensoriales.

Esta concepción del desarrollo de la alfabetización riñe con los ejercicios de iniciación de la escritura y la lectura (conocidos como ejercicios de *apresto*) arraigados aún en la práctica de la mayor parte de los preescolares y los primeros grados de educación básica o primaria, los cuales preparan el pulso para hacer más firmes y seguros los movimientos de la mano al tomar el lápiz y escribir; la vista, para distinguir la orientación arriba, abajo, derecha, izquierda; el oído para que diferencie sonidos y los

órganos vocales para que pronuncien sonidos que nunca se producen aisladamente en el habla. No negamos la importancia del desarrollo de la motricidad fina en el niño y el conocimiento de las nociones de ubicación espacio temporal; pero cuestionamos el tipo de ejercicios descontextualizados que se plantean para su desarrollo y la consideración de estos aspectos como prerrequisitos para aprender a leer y escribir.

En efecto, hoy sabemos, gracias a las investigaciones realizadas en América Latina por Emilia Ferreiro, y los estudios sobre lectores precoces realizados en Canadá, Estados Unidos y Europa hace más de veinte años, que el dominio de los ejercicios de apresto diseñados para desarrollar habilidades psicomotoras no constituye un prerrequisito para la alfabetización, porque la verdadera dificultad en aprender a leer y escribir no está en discriminar las letras ni en trazarlas, sino en llegar a comprender que el pensamiento puede representarse utilizando unos signos gráficos (convencionalmente establecidos por la comunidad lingüística donde nos desenvolvemos) y en interpretar el pensamiento de otros apoyándonos en la información visual proporcionada por los signos gráficos y en la información no visual conformada por nuestros conocimientos previos (supeditados al contexto socio-cultural donde nos criamos y educamos).<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Ferreiro, E. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI; y Giasson, J. Thériault, J. (1983): *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montreal, Canada, Les Editions Ville-Marie.

## 2.2. Cómo orientar el proceso de alfabetización

Acompañar a los niños en el proceso de alfabetización para que se conviertan en lectores autónomos que hagan uso de la lectura y la escritura como fuente de recreación, instrumento de comunicación y herramienta de aprendizaje demanda la introducción de nuevas prácticas, donde la lectura, la escritura, la escucha y el habla se integran y desarrollan simultáneamente. De esta manera, el proceso de alfabetización contribuirá con el desarrollo individual y social al fomentar el diálogo, la escucha, la argumentación y la emisión de juicios críticos, incorporando a los niños en la cultura escrita sin subestimar el lenguaje oral que ha aprendido en su comunidad. Al respecto, sugerimos promocionar la lectura y la escritura y vivenciar espacios donde se fomente la reflexión sobre el lenguaje escrito. A continuación, explicamos cada uno de estos aspectos.

### **Promocionar la lectura**

Una tarea fundamental del docente en relación con la alfabetización es la de formar personas que descubran el valor que esta actividad tiene en la vida para desarrollarse personal y socialmente; por esta razón, la promoción de la lectura debe constituirse en una acción permanente que



debe prevalecer por encima de las estrategias que apuntan al dominio de la lectura en voz alta, pues sólo la lectura libre y constante puede hacernos descubrir lo que hay más allá de la información visual que recibimos del texto: “Hay quien se pasa la vida entera leyendo sin conseguir nunca ir más allá de la lectura, se quedan pegados a la página, no entienden que las palabras son sólo piedras puestas atravesando la corriente de un río, si están allí es para que podamos llegar a la otra margen, la otra margen es lo que importa. A no ser, a no ser, qué, a no ser que esos tales ríos no tengan dos orillas sino muchas, que cada persona que lee sea, ella, su propia orilla, y que sea suya y sólo suya la orilla a la que tendrá que llegar”.<sup>12</sup>

Sólo las personas que vibran con la lectura pueden descubrir que leer es una oportunidad constante de aprendizaje y crecimiento, pues a través de ésta descubrimos el pensamiento de otros, entendemos la divergencia y ampliamos nuestros horizontes. En el caso de los docentes que trabajamos con los sectores desfavorecidos, cuyos estudiantes no tienen la oportunidad de viajar y tener acceso a la información que va más allá de lo que comunica la televisión, el gusto por la lectura es una de las herramientas más importantes que les podemos brindar, pues a través de ésta podrán desarrollar su pensamiento, enriquecer su lenguaje y ampliar

su visión del mundo y de la vida, sin considerar que hasta la navegación por Internet necesita de esta habilidad.

Una de las condiciones que favorece, fundamentalmente, el acercamiento de los niños a la lectura y la escritura es la existencia de una persona que con agrado les lea textos atractivos e interesantes, que muestre su propio disfrute e interés por leer. Como nos dice Pennac: “¿Y si en lugar de exigir la lectura, el profesor decidiese de pronto compartir su propia dicha de leer?”.<sup>13</sup> En estas sesiones, que deben desarrollarse diariamente, los docentes podemos compartir diferentes lecturas acordes con los intereses de los niños, sean cuentos, poesías, relatos, fábulas... Lo importante es que se lea *con pasión*, compartiendo el disfrute de leer a otros. Si el salón cuenta con una biblioteca de aula o un rincón de lectura, los lunes se puede hacer la selección de los textos que se leerán durante toda la semana. Si el salón no cuenta con estos recursos, es el docente quien hace la selección, pues le toca aportar los libros que leerá. Para ello, puede recurrir al préstamo circulante de la biblioteca escolar o pública, o se puede valer de los textos publicados por los periódicos infantiles que vienen encartados en los periódicos regionales.

Previo al espacio de lectura, es importante que el docente conozca el texto que

<sup>12</sup> Saramago, J. (2002): *La caverna*. España, Madrid, Suma de letras, S.L.

<sup>13</sup> Pennac, D. (1991): *Como una novela*. Bogotá, Norma.



va a leer, pues el conocer lo que viene, le permitirá saber qué preguntas o comentarios hacer o qué dibujos mostrar para mantener la atención de los niños. Para esta actividad, a algunos grupos les gusta cambiar de escenario: sentarse o acostarse en el piso o sobre una alfombra, debajo de un árbol, en el patio, o en la biblioteca; otros, prefieren acondicionar un espacio del aula y leer siempre en el mismo lugar.

Cuando se les lee a los niños y niñas, éstos van captando los contratos de la alfabetización, es decir, empiezan a saber que los libros son para leerlos, que los libros constituyen un mundo imaginario autónomo, diferencian los tipos de textos, diferencian la lengua escrita de la oral, amplían el vocabulario, enriquecen su cultura general, y viven experiencias compartidas de reflexión, indagación y disfrute con la lectura.

Mientras el docente lee, es importante que centre su atención en las reacciones de los niños ante la lectura, para darse cuenta de si ellos mantienen su interés en el texto o no. Las señales de aburrimiento, cansancio, indiferencia, agresividad o inquietud son un indicador de que necesitamos introducir cambios en la dinámica: cambiar el libro, cambiar el tono de voz, sentarse a un niño en las piernas, acariciar a alguien que distrae a los demás porque quiere llamar la

atención, plantear preguntas que lleven a predecir, hacer inferencias o relacionar lo leído con la vida de los niños, parar la lectura para que los niños anticipen el final o realicen comentarios acerca de su contenido o propósito...

Otra actividad de promoción la llamaremos *encuentros con la lectura*. Los encuentros con la lectura se pueden organizar formando clubes de lectura, de periódicos escolares, tertulias con escritores, exposiciones de libros o de autores, visitas a librerías y bibliotecas; actividades que despiertan y mantienen vivo el valor por la lectura.

*El club de lectura* es una actividad permanente de promoción que se organiza con los niños que voluntariamente deseen participar. Para su conformación, se realiza una invitación libre en todo el colegio y en la primera reunión, se acuerda, entre todos los participantes, el día y horario fijo de encuentro semanal, cuya fecha debe respetarse, así vayan pocos miembros. Los aspectos que favorecen el mantenimiento de un club son la regularidad, la constancia de las reuniones y el establecimiento de lazos de amistad entre sus miembros; por esta razón, es importante que el coordinador del club sea fiel a las reuniones y que se organicen actividades que unan al grupo como: celebración de cumpleaños, salidas, visitas

al hogar... Para el funcionamiento del club, necesitamos contar con, al menos tres libros por miembro, cuyos contenidos sea de interés para los niños que participan. Estos títulos se prestan a sus miembros semanalmente, quienes pueden prestar otro libro sólo cuando devuelvan el anterior.

Dado que el club es un espacio de promoción de lectura, y no para hacer tareas, las actividades que se desarrollan están destinadas a fomentar la lectura libre y el enriquecimiento cultural del niño. Este tipo de actividad puede organizarse también con representantes y personal de la escuela; en cuyos casos se seleccionarían libros dedicados a ellos; pero también de literatura infantil para que ellos puedan leerles a sus hijos en el hogar.

*El club del periódico escolar* constituye una actividad permanente de promoción de lectura, escritura y habla donde participan niños voluntarios de todos los grados, quienes escriben, diseñan y reproducen un periódico de la escuela que contendrá información dirigida a toda la comunidad educativa. Los primeros ejemplares son costeados totalmente por la dirección de la escuela; pero una vez que se conoce el periódico, debe venderse, para aportar parte de la inversión que se necesita para su reproducción. En algunas escuelas, el club obtiene recursos con la publicación de avisos co-

merciales de negocios de la comunidad y anuncios clasificados de venta de enseres.

Existen distintos modelos de periódico escolar y cada escuela puede crear el suyo, se puede escribir a mano -con letra legible- o en computadora. Las partes del periódico se acuerdan con los integrantes del club, previa revisión de otros periódicos escolares o de aquellos que vienen encartados con los periódicos regionales. Los textos del periódico deben ser originales; esto implica un proceso laborioso de lectura para la búsqueda de información, escritura de borradores y revisión colectiva, previo al montaje y diagramación. Para la diagramación del periódico, pueden tomar modelos de periódicos ya editados.



La periodicidad de reuniones de este club es de mínimo dos días a la semana, ya que el proceso de corrección de los borradores requiere tiempo. Tanto en el club de lectura, como en éste, participan los niños que no estén alfabetizados. En estos casos, el texto se escanea o fotocopia, tal como el autor lo escribió; pero debajo se escribe la traducción en escritura convencional. Para esto, hay que ser fiel a lo que el niño o la niña expresan.

*Las tertulias* son conversaciones informales que se asemejan a las charlas que tenemos cuando recibimos a alguien de visita en casa o salimos a tomar café con un amigo. En este caso, el visitante amigo es un escritor que acude a la escuela a compartir sus vivencias o sus textos de una manera anecdótica, relajada y libre, donde el escritor establece un diálogo ameno con los presentes. Junto con la tertulia, se puede organizar una exposición de libros del autor para darlos a conocer y promocionar su lectura.

Crear un *ambiente alfabetizador* en el aula y la escuela implica también la presencia de textos diversos que incentiven el gusto y valoración por la lengua escrita, donde el que publica se reconoce como escritor y el que lee, hace uso libre de la lectura, como fuente de recreación e información. Los materiales de lectura que se coloquen al alcance de los niños deben ser va-

riados y resultado de las actividades realizadas en el aula; pero debe también, colocarse un porcentaje de materiales adquiridos como afiches, carteles, volantes... Esta ambientación de los espacios se organiza con los niños, quienes se pueden formar en comisiones que se roten dicha responsabilidad. A continuación, señalamos algunos de los materiales que pueden ser utilizados para este propósito:

- *Biblioteca de aula o rincón de lectura con materiales variados y adaptados a la edad de los niños:* textos cortos e ilustrados que cumplan los propósitos de entretener e informar: cuentos; recopilaciones del folclor popular, como adivinanzas, retahílas, coplas, canciones, fábulas, leyendas, mitos; enciclopedias infantiles; folletos y avisos publicitarios; periódicos infantiles; libros de texto (en menor cantidad).
- *Materiales que sirven para la organización del aula:* cartel de asistencia, cartel de responsabilidades, cartel de cumpleaños, avisos que anuncian actividades, información sobre el desarrollo de los proyectos de aprendizaje, cartel con las normas de convivencia establecidas por el grupo.
- *Materiales que nos sirven para ubicación del tiempo:* calendario, reloj, historia del día.

- *Informaciones generales:* periódico mural, correspondencia, circulares, convocatorias, afiches...
- *Producciones de los alumnos y docentes:* de expresión libre o resultado de los proyectos o actividades realizadas.
- *Rótulos que cumplen una función comunicativa.* Ejemplo, colocamos rótulos en los estantes o cajas para organizar y encontrar rápidamente los materiales que requerimos: tijeras, creyones, marcadores, tizas, etc; pero no es funcional, escribir pared, escritorio, ventana, dado

que en la vida real no necesitamos hacer esto para identificar dichos objetos.

Al respecto, es importante resaltar que la sola presencia de estos materiales y espacios no garantiza la apropiación de la lectura y la escritura, ya que es fundamental la interacción entre el estudiante y la lengua escrita con la mediación de una persona que lea y escriba. Por lo tanto, estos materiales se utilizan como recursos durante el desarrollo de las actividades y no, como adornos para ambientar el aula. Veamos un ejemplo relacionado con el cartel de asistencia.



Una de las primeras funciones que los niños atribuyen a la escritura es la representación de los nombres, ya que ellos consideran la función de lo escrito diferente de la función del dibujo: el dibujo representa la forma de los objetos y la escritura, sus nombres.<sup>14</sup> Por esta razón, el reconocimiento del nombre propio cumple un papel importante para la comprensión del lenguaje escrito y del sistema de escritura. A continuación, un ejercicio real aplicado por una docente del primer grado.

### Identificación del nombre propio

Antes de comenzar la clase, la docente prepara unos distintivos con los nombres de cada niño y los coloca en cada silla.

Los niños y niñas entran al aula y comienzan a preguntar:

Niño: Maestra, ¿esto qué es?

Niña: Maestra, hay una tarjetica en mi puesto.

Niño: Maestra: ¿qué hago con esto?

<sup>14</sup> Teberoski, A. (2000): "Relectura de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño" En Ferreiro, Teberoski, A. Castorina, A. *A veinte años de la publicación de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Argentina, Homo Sapiens, pp. 25-41.



Niña: Aquí dice Marta, pero ésta no soy yo. Marta, ésta es tuya. ¿Quién tiene la mía? Los niños comienzan a caminar por el salón mirando las tarjetas e intentan leerlas.

Niño: Ésta es la mía. Mira, aquí dice Carlos, mi mamá lo escribió en mi cuaderno.

Niña: Maestra, yo no sé.

Niña: Ésta es la mía. Dámela.

Niño: No, ésta es mía. Yo la agarré primero y aquí dice Víctor.

Maestra: ¿Qué pasa?

Niña: Maestra, Víctor no me quiere dar mi tarjeta. Ésta es la mía.

Maestra: ¿Y cómo sabes qué es la tuya y no la de Víctor?

Niña: Porque sí, yo sé, mire, aquí está la “a”.

Maestra: Aquí dice tu nombre ¿Es igual al que tienes en la tarjeta?

Niño: No.

Maestra: Tu nombre empieza con “V” y tiene “i” y ésta empieza por “C” y tiene “a”.

Niña: Sí, ¿viste? Yo te dije. Aquí dice Carla, no Víctor.

La maestra pasa por los puestos de los niños y con el apoyo de Marta (quien sabe leer) los ayuda a encontrar sus tarjetas.

Cuando todos los niños tienen su tarjeta, la maestra muestra una tarjeta con su nombre y dice. Aquí está la mía. Dice... Como hoy yo vine al colegio, voy a colocar mi tarjeta en el cartel que dice asistentes. A la derecha, voy a colocar los asistentes y a la izquierda colocamos las tarjetas de los niños que no vinieron. Denme las tarjetas que sobraron ¿De quiénes son? ¿Quiénes faltaron?

Niños: Rondy, Lidella. Alfredo.

Maestra: Busquen la tarjeta de Alfredo. Empieza por A.

La maestra escribe la “a” minúscula y la “A” mayúscula, en el pizarrón.

Maestra: Ahora, busquen la de Lidella, empieza por “e”.

Escribe la “l” minúscula y la “L” mayúscula en la pizarra, así sucesivamente.

Maestra: Miren, las colocamos en orden alfabético. Ahora pasen a colocar sus nombres en el cartel de asistencia.

En este tipo de actividad, no es recomendable colocar la foto del niño en su tarjeta porque de esta manera no se fomenta la pregunta, la indagación y la confrontación. Igualmente, es importante que el niño escriba su nombre sin modelo y con modelo, en situaciones funcionales como: colocar el nombre a la hoja cada vez que realiza una actividad, identificar sus útiles, anotarse en una comisión de trabajo, entre otras situaciones.

La lectura en la escuela debe darse, siempre, en situaciones lo más parecidas a la práctica social y con diferentes intenciones o propósitos de comunicación; de manera que deben eliminarse las actividades de lectura que simplemente se realizan con el propósito de practicar la lectura en voz alta. Al respecto, señalamos algunos ejemplos que pueden darse:

- Lectura de textos científicos y periodísticos donde se busca, se amplía y se plasma la información acerca de interrogantes planteadas o del proyecto de aula trabajado: láminas, folletos, biografías, informe de experimentos, notas de enciclopedia, relatos históricos, noticias, entrevistas.
- Lectura de textos literarios y humorísticos para disfrutar de su lectura y

recrearse: cuentos, adivinanzas, poesías, obras de teatro, textos del folclor popular, tiras cómicas.

- Lectura de textos instruccionales o prescriptivos para guiarse en el desarrollo de una actividad como elaboración de recetas de cocina, seguimiento de instrucciones de juegos, realización de experimentos o labores.
- Lectura y escritura de textos publicitarios para enterarse de los eventos que se desarrollan, lugares que visitar y productos que se venden, como avisos, afiches, propagandas y detectar las técnicas usadas por la publicidad y la propaganda para persuadir al consumidor.
- En la época actual, es conveniente también favorecer la exploración y el descubrimiento guiado de la computadora como recurso tecnológico, utilizando los hipertextos que posibilitan la búsqueda de información y la interacción texto-imagen-sonido.

Las actividades aquí sugeridas se pueden realizar aunque los niños no estén alfabetizados porque de esta manera les estamos dando la oportunidad de descubrir

las funciones que la lectura y la escritura tienen en su contexto social y cultural, desarrollando estrategias que favorecen la comprensión y producción de textos. A continuación, ilustramos esto con un ejemplo:



### Registro de una clase de preescolar

Con motivo de la semana de la escuela, los alumnos del colegio y los representantes preparan alimentos que venderán en una verbena organizada para el día sábado. En la salita de preescolar, los niños con su maestra han decidido preparar unas bolitas de chocolate con maní. La maestra llega al salón con una bolsa llena de barras de chocolate y una mamá trae una bolsa grande con maní. Los niños se acercan a la maestra y le preguntan si eso es para la verbena. La maestra responde que sí y pide a los niños que se laven las manos porque van a comenzar a preparar la receta. Los niños salen al baño y cuando regresan, la actividad se desarrolla de la siguiente manera:

Maestra: A ver niños, se acuerdan que hoy vamos a preparar lo que vamos a vender en la verbena. Con el dinero que se recoja vamos a comprar libros para el rincón de lectura.

Niño: Mi papá me compra chocolate.

Niño: A mi también, pero la otra vez me dio dolor de barriga.

Maestra: ¿Será que comiste mucho?

Niño: ¡Ujú!

Niño: Maestra ¿y podemos probar?

Maestra: Sí, pueden probar. Cada uno hace una bolita para él y muchas para vender.

La receta está en un libro de la biblioteca. Alguien que vaya a buscarlo. Es el libro que tiene el corazón.

Varios niños se levantan y van a buscar el libro en la biblioteca del salón. Como hay 5 ejemplares, 5 niños tienen el libro y empiezan a buscar la receta. La maestra les dice que se sienten y en cada mesita se coloca un libro. La maestra escribe el título de la receta en la pizarra: "Bolitas de chocolate con maní".

Niña: Aquí está, maestra. La encontré.

Maestra: Bueno, los demás, búsqüenla en el índice, a ver en qué página está.



Niña: 4, 6, maestra. Yo la encontré primero.

Maestra: ¿Y cómo hiciste para encontrarla?

Niña: Yo la ví un día y fui pasando las páginas y la encontré.

Maestra: Ah, está bien, pero cuando el libro tiene muchas páginas, es más rápido buscarlo en el índice.

Mientras se da esta conversación, en 3 grupos los niños buscan en el índice, y en el cuarto equipo los niños están pasando las páginas. La maestra se acerca a este grupo y les pregunta: ¿buscaron en el índice? Sí, pero no está. A ver, vamos al índice otra vez. Fíjense, en la pizarra dice: Bolitas de chocolate con maní. Fíjense otra vez aquí, a ver si lo consiguen. Cuando todos los grupos logran conseguir la información en el índice y encuentran la página, la maestra continúa.

Maestra: Aquí está la receta. Fíjense que el título está más negrito.

Niño: Y esto también maestra" (señalando donde dice ingredientes e instrucciones).

Maestra: Esos son los subtítulos. ¿Qué dice allí?

Niña: Como se hacen las bolitas.

Maestras: Esas son las instrucciones. (La maestra divide la pizarra y escribe en la parte de abajo: INSTRUCCIONES)

Niño: Maestra, ¿y arriba qué dice?

Maestra: ¿Qué creen ustedes?

Niños: Lo que tienen las bolitas.

Eso es con lo que se hacen.

Con chocolate y maní.

Maestra: Ah, todos esos son los ingredientes. Ahora, díctenme los ingredientes. (Mientras escribe en la pizarra: INGREDIENTES).

Los niños buscan en el libro, debajo de donde dice ingredientes. Un niño pasa sus deditos por donde dice Barra de chocolate dulce. Señala la palabra y dice:

Niño: Chocolate, maestra.

Maestra: ¿Qué tipo de chocolate? Vamos a ver que dice antes y después de donde está chocolate.

Niños: Tableta de chocolate.

Maestra: Voy a escribirlo aquí (Escribe: Tableta de chocolate).

Niños: No, no es eso.

Empieza por B. Ba.

Dice: ba y rra. Ba-rra ¿qué es eso?





Cuando jugamos hacemos barra.

Barra, como la de chicle.

Maestra: “Una barra de chocolate es una tableta de chocolate” y escribe: Barra de chocolate.

Maestra: ¿Qué más dice?

Niña: Maní.

Maestra: Ajá, otro ingrediente es el maní, pero dice algo más después de chocolate.

Niña: Hay una u y una e.

Maestra: Pero, ¿qué dice?

Niño: Grande.

La maestra escribe grande y pregunta: Grande ¿Lleva “u”?

Niño: No, no es grande.

Maestra: Aquí dice grande (subrayando “de”) Y aquí, ¿qué dice? (Escribe dulce y subraya “du”)

Niños: De-du.

Un niño de otro grupo está intentando leer y dice du-e. Otro dice: dulce. La maestra escribe dulce y continúa la clase.

Analizando el ejemplo presentado, podemos detenemos en lo siguiente:

1. La situación de aprendizaje propicia el diálogo, la cooperación y la confrontación de ideas, actitudes fundamentales en el proceso de formación integral de la persona.
2. La lectura se desarrolla en un contexto funcional parecido a la práctica

social y la situación de aprendizaje permite que los niños y niñas se familiaricen con las características de la receta como texto instruccional: leemos la receta porque vamos a prepararla con motivo de la verbena del colegio y notamos que en la lista de ingredientes aparecen los productos necesarios, así como el procedimiento que debemos seguir para realizarla. Todas estas actividades le brindan al

## 27 Bolitas de chocolate con mani

Este receta es muy fácil de hacer y las bolitas quedan muy ricas como para chuparse los dedos...

### Ingredientes:

Barra de chocolate dulce  
Mani en sal



### Instrucciones:

Amasa bien la barra de chocolate dulce hasta que quede suave.  
Toma una pequeña cantidad de esa masa y fróta con tus manos hasta hacer una bolita.

Abre un pequeño hueco a la bolita y mete un mani.

Termina de cerrar la bolita sin que le quede ningún hueco.

(Ya puedes saborear estas deliciosas bolitas y compartirlas con tus amigos!)

Figura 1

estudiante información pragmática y semántica que le será útil para la comprensión y la redacción de este tipo de texto.

3. La situación de aprendizaje demanda que el niño ponga en marcha diferentes estrategias de lectura:

a. Muestreo y selección: revisar el índice y guiarse por los subtítulos para

ver donde está la información que necesitan. Notemos que aunque los niños no saben leer convencionalmente, las características tipográficas del texto (subtítulos en negritas) y la escritura y lectura de las palabras por parte del docente, les permiten buscar la información debajo de donde dice “ingredientes”.

b. Formulación, refutación y verificación de hipótesis: detenerse en la lectura para anticiparse o inferir información. Así, los niños revisan el texto e infieren información lexical y fonológica: dicen barra, ¿qué es eso? “Cuando jugamos hacemos barra”. “Es barra como la de chicle” y, cuando la docente pregunta: “Aquí dice grande” (subrayando “de”) “Y aquí, ¿qué dice?” (escribiendo dulce y subrayando “du”) un niño dice “due”, y otro infiere dulce.

Con el ejemplo anteriormente planteado, nos podemos dar cuenta de que el descifrado de las palabras y frases aisladas no es la única actividad que podemos realizar en preescolar y primer grado para desarrollar la lectura, ya que es necesario plantear situaciones de aprendizaje que lleven a los estudiantes a interactuar y dialogar con los textos para favorecer su comprensión.

En tal sentido, las actividades potencialmente educativas son aquellas que desarrollan actitudes de autorreflexión, diálogo, curiosidad, sentido crítico y autonomía, al tiempo que promueve el gusto y la valoración por la lectura, lo que llevará al estudiante a tener conceptos y sentimientos positivos hacia ella y a desarrollar, por ende, sus intenciones de leer.

Igualmente, es importante considerar que para poder comprender el sentido de un texto no basta solamente con querer leer, también es necesario poder entablar un diálogo con lo escrito; para ello, el lector se apoya en sus conocimientos previos, en sus estrategias cognitivas de lectura y en la organización del texto que lee.

*Los conocimientos previos* abarcan el conocimiento del mundo (competencia cultural) y el conocimiento de la lengua (competencia lingüística) los cuales se encuentran mediatizados por la comunidad socio-cultural donde el individuo se desarrolla. El conocimiento del mundo tiene una gran importancia en el proceso de comprensión de la lectura, ya que éste le permite al lector establecer conexiones con la información nueva y un marco de referencia que lo orienta en la interpretación de lo que lee.

Este planteamiento tiene dos importantes implicaciones para la enseñanza de la

lectura y la escritura: en primer lugar, dado que el punto de partida de todo proceso de aprendizaje es el saber del estudiante, es importante iniciar este proceso con textos relacionados con su vida cotidiana, con lo que él conoce y le es familiar. Para ello, el docente debe conocer los intereses de sus alumnos y seleccionar libros y otros materiales cuyos contenidos sean cercanos a su mundo experiencial. En segundo lugar, los docentes que trabajamos con estudiantes que provienen de ambientes familiares desfavorecidos, tenemos la obligación de acrecentar sus experiencias brindándoles oportunidades de ampliar y confrontar sus conocimientos del mundo con sus compañeros y otras personas, por medio de actividades variadas como excursiones, experimentos, participación en lecturas, conversaciones de temas interesantes y otras actividades que amplíen su acervo cultural (talleres literarios, cuenta cuentos, clubes de periodismo, de teatro, etc.).

Por esta razón, cuando decimos que vamos a trabajar sólo con lenguaje y matemática porque los niños “están mal en lectura”, y este trabajo se limita a realizar ejercicios aislados que no tienen relación con los otros campos del saber, estamos acrecentando las diferencias cerrándoles las puertas del conocimiento del mundo a aquéllos que tienen menos oportunidades de acceder a éste desde su medio familiar.

En relación con el *conocimiento de la lengua*, existen cuatro categorías que todos los hablantes de una lengua desarrollamos en nuestro hogar, mucho antes de entrar a la escuela y de aprender a leer y escribir. Éstas son:

*Conocimientos pragmáticos*: sabemos que el lenguaje se utiliza para actuar sobre el mundo y hablamos de acuerdo con la situación comunicativa y con el interlocutor.

*Conocimientos semánticos*: sabemos cómo organizar un discurso para que tenga sentido e interpretamos la intención de comunicación de la persona que nos habla.

*Conocimientos morfosintácticos y lexicales*: sabemos construir las oraciones y frases y seleccionar las palabras adecuadas de acuerdo con la situación comunicativa y con la audiencia.

*Conocimientos fonológicos*: sabemos usar y distinguir la entonación y los sonidos propios de nuestro idioma de acuerdo con la intención comunicativa.

Este conocimiento se obtiene mediante el aprendizaje de la lengua materna y constituye un punto de referencia para el aprendizaje del lenguaje escrito. En el caso de los centros educativos que atienden poblaciones cuya lengua materna es diferen-

te a la que se habla y se escribe en el plantel, se presentan dificultades en la organización y comprensión del discurso, en la organización de las palabras en las oraciones y frases y en la pronunciación, debido a las diferencias en el código de comunicación.

En tal sentido y dado que el punto de partida del aprendizaje debe ser lo que conocemos, los especialistas en el tema recomiendan iniciar a los niños en la lectura y la escritura de la lengua materna y, simultáneamente, propiciar el aprendizaje del idioma oficial en forma oral. Una vez que el niño lee y escribe en su idioma materno, se recomienda continuar desarrollando el idioma oficial, tanto en forma oral como escrita. Ahora bien, para que esto sea posible, es necesario que los docentes de los primeros años de escolaridad sean bilingües y que se incentive la producción de material escrito real en la lengua materna de los estudiantes: recopilación de textos de la tradición oral, edición de periódicos, textos informativos, publicitarios... (y no meramente “cartillas”).

En el caso de la población escolar proveniente de ambientes familiares donde el contacto con la escritura ha sido escaso, es fundamental crear un ambiente alfabetizador mediante el contacto y uso de diversos textos escritos por parte de los estudiantes,

y mediante la lectura en voz alta por parte del docente, a fin de familiarizar al participante con la estructura del discurso escrito, que es distinta a la del código oral.

Las *estrategias cognitivas de lectura* se refieren a las operaciones mentales que ejecutamos los lectores al construir el sentido de un texto, las cuales se ponen en marcha desde antes de comenzar a leer porque se adaptan al propósito de lectura y al tipo de discurso: narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo, conversacional.

Diversos autores han descrito estas estrategias organizándolas de diferentes maneras. En este trabajo hemos realizado una adaptación de los modelos de Smith, Goodman y Solé y se presentan separadas para fines de explicación, aun cuando en el proceso de lectura interactúan entre ellas y se apoyan unas a las otras:<sup>15</sup>

1. *Muestreo y selección*: de acuerdo con los propósitos de lectura y los conocimientos previos, los lectores realizamos un muestreo general del texto indicándole a la vista hacia donde mirar y qué buscar para seleccionar la información que nos será más productiva y útil. Esta información y el propósito de lectura

reactivan nuestros conocimientos previos, los cuales nos permiten formular hipótesis que luego serán refutadas o verificadas durante la lectura.

2. *Formulación, refutación y verificación de hipótesis*. Con estas estrategias logramos: (a) predecir e inferir información, (b) detectar las pistas que nos proporciona el texto para su comprensión, (c) controlar y regular nuestra actividad de lectura: detectar que se está o no comprendiendo el texto y superar los obstáculos de comprensión.

Las predicciones nos permiten anticiparnos a lo que viene en la lectura; se basan en la información explícita en el texto (información visual) y en la ya inferida a partir de los conocimientos previos del lector (información no visual).

Las inferencias nos permiten deducir la información desconocida desde lo que conocemos. Cuando la inferencia se encuentra explícita más adelante en el texto, el lector la confirma en la medida que avanza en la lectura, y cuando los índices del texto le van dando otros elementos, entonces refuta o confirma sus hipótesis.

<sup>15</sup> Smith, F. (1983): *Comprensión lectora*. México, Trillas; Goodman, K. (1996): "La lectura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística". En *Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura*. Argentina, Asociación Internacional de Lectura; Solé, I. (1996): "Estrategias de comprensión de la lectura". *Revista Lectura y vida*, Dic. 1996. Argentina, IRA.

En el sistema grafofónico, las inferencias le permiten al lector debutante identificar las palabras desconocidas mediante el descifrado; en el sistema léxico y morfosintáctico, facilitan la comprensión de la información literal que se encuentra en el texto; y en la categoría semántica-pragmática le permiten establecer conexiones entre lo que está explícito e implícito en el texto.

3. *Las estrategias de supresión, selección, ampliación y generalización de la información* nos permiten suprimir

lo irrelevante para construir la información nuclear del texto y servirnos de ella, de acuerdo con nuestros propósitos de lectura.

4. *Las estrategias metacognitivas* nos llevan a reflexionar acerca de nuestro propio proceso de lectura y a tomar conciencia del procedimiento que seguimos al leer. La confrontación de estas estrategias con nuestros pares y el docente nos permiten mejorar el conocimiento del sistema lingüístico y su utilización en el proceso de interpretación de un texto.

## **Guía de investigación**

### *Educadores*

Los niños y niñas están permanentemente expuestos a la palabra escrita. Los anuncios publicitarios, los carteles informativos de avenidas y calles, los nombres de locales comerciales (farmacias, repuestos, fábricas) así como los graffitis escritos sobre las paredes públicas de la propia comunidad y de la ciudad, no pasan desapercibidos por los niños y niñas. De allí que suelen preguntar constantemente, cuando salen de sus casas, *¿qué dice ahí?*

Considerando esta situación, proponemos realizar con los niños y niñas de preescolar o de primer grado la siguiente actividad:

1. Hacer un recorrido por los alrededores de la escuela. Por tratarse de niños pequeños, sugerimos invitar a la actividad a otros educadores, vecinos, madres y padres. Organizar pequeños equipos de trabajo y establecer rutas de caminatas diferentes.

2. Durante el recorrido, invitar a los niños a leer carteles y graffitis, provocando situaciones de aprendizaje semejantes a las ilustradas en este apartado. Igualmente, en el caso de graffitis o anuncios publicitarios, aprovechar esta ocasión para reflexionar con los estudiantes el mensaje leído: ¿qué opinión tienen sobre su contenido? ¿Están o no de acuerdo? ¿Cómo lo dirían de otra forma?
3. De regreso a las aulas, distribuir a cada equipo de trabajo una hoja blanca de gran tamaño, para que los niños y niñas dibujen y escriban los lugares de lecturas visitados (paredes, carteles, anuncios, etc.). Este momento resulta oportuno para que los docentes involucrados en la actividad ayuden a los alumnos a producir sus textos (los leídos en el recorrido o los cambiados por los propios niños).
4. Finalmente, cada equipo coloca en las paredes del aula sus trabajos, mientras el resto de los alumnos y alumnas se pasean por ellos intentando leer los diferentes textos elaborados.

Concluida la actividad y reunidos como equipo docente, incluidos los vecinos, madres y padres participantes, conversen sobre lo acontecido: ¿en qué situaciones los niños y niñas aplicaron las estrategias de muestreo, formulación y verificación de hipótesis, generalización y estrategias metacognitivas?

### ***Promocionar la escritura***

Desde la óptica de la escritura como sistema de representación del lenguaje, acto de expresión y comunicación y herramienta de aprendizaje, la simple transcripción y copia de las letras, sílabas, palabras y frases aisladas no puede constituirse en la mayor preocupación en el desarrollo de la escritura, sino la organización de las ideas de acuerdo con nuestra intención de comunicación y la apropiación, en el uso, de

la correspondencia alfabética de nuestro sistema de escritura, para que nuestro pensamiento sea comprensible en forma escrita.

Estos dos aspectos se desarrollan mediante la participación en actos de escritura que respondan a diferentes intenciones de comunicación: narrar, describir, explicar, argumentar... Al respecto, es importante señalar que no se requiere saber escribir “convencionalmente” para poder ex-



presar una idea por escrito, de manera que así como le permitimos a un niño de dos años hablar aunque sólo exprese palabras o frases incompletas, es importante que los niños y niñas que se encuentran en el proceso de alfabetización inicial tengan la oportunidad de expresarse por escrito y confrontar sus primeras aproximaciones a la lengua escrita con los textos que circulan en su entorno social, a fin de que se apro-

pien simultáneamente del uso funcional de la lengua escrita y de su código convencional. El texto presentado en la *figura 2*, elaborado por niños de 4 años que aún no descifran el código escrito, da cuenta del proceso de construcción del sistema de escritura que seguimos todas las personas cuando aprendemos a leer y escribir, el cual es similar al que vivimos cuando estamos aprendiendo a hablar.

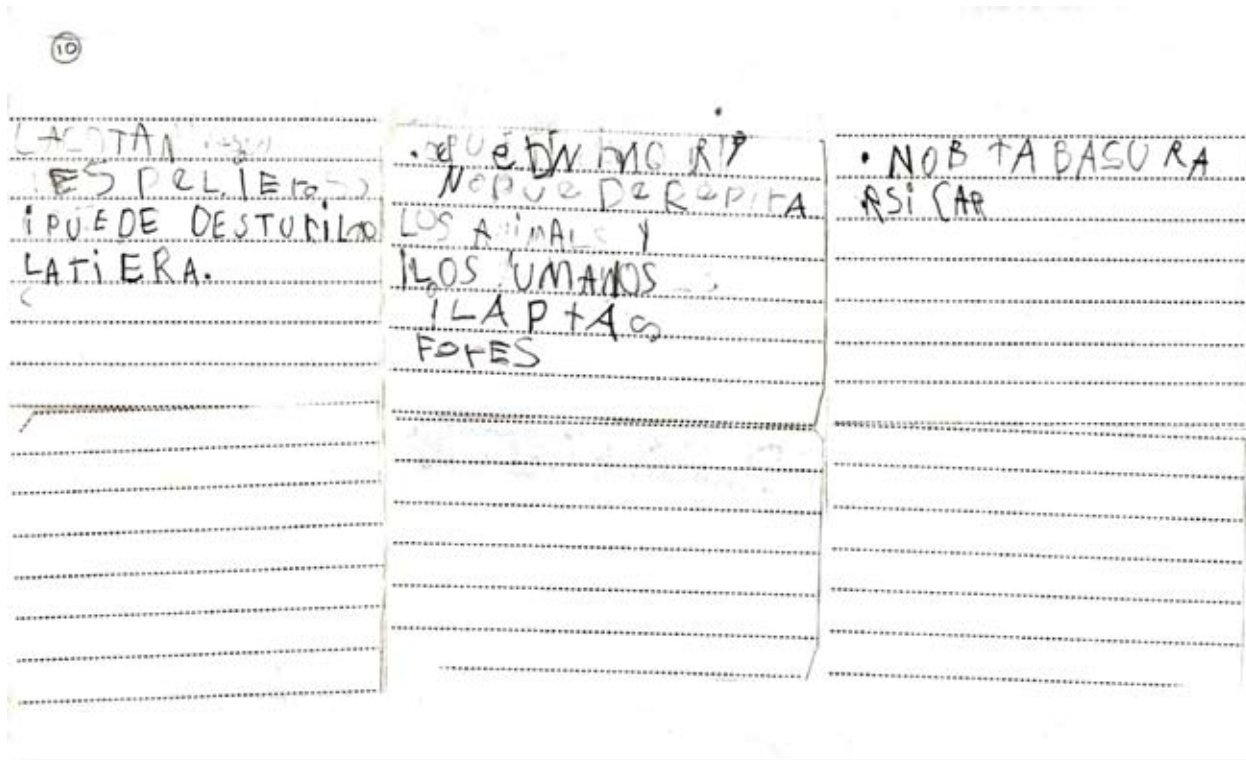


Figura 2



El proceso de construcción del sistema de escritura en los niños supone varias etapas.<sup>16</sup> En un primer momento acontece el sistema de escritura llamado presilábico, la expresión gráfica del estudiante no muestra relación con el código convencional de la escritura. Al inicio del

proceso es común que utilice pseudolettras y adopte una posición contraria a la orientación convencional de la escritura, que es de izquierda a derecha y de arriba abajo, hasta que poco a poco comienza a incorporar las letras que conoce, como el ejemplo mostrado en la *figura 3*.



<sup>16</sup> Ferreiro, E. (1979): op, cit.

En un segundo momento, los nuevos lectores comienzan a descubrir que las diferencias en la escritura tienen alguna relación con las partes sonoras del lenguaje oral. Al inicio, empiezan a establecer una relación silábica escribiendo una grafía por cada sílaba (*figura 4*) y luego combinan

esta forma de representación con la convencional, observándose que algunas letras representan una sílaba y otras representan el fonema (escrituras silábico-alfabéticas como la *figura 2*). Algunos no separan las palabras en las oraciones y otros realizan separaciones no convencionales.



Figura 4

En un tercer momento, los lectores iniciales empiezan a tomar en consideración sólo la información fonética que les proporciona la emisión oral (figura 5). Generalmente, pensamos que al llegar a este momento el niño está alfabetizado, pero las claras diferencias entre el lenguaje oral y el escrito hacen necesario que al escribir tomemos en cuenta otros elementos que van más allá de la pronunciación de las palabras, como el tipo de discurso, la coherencia y cohesión del texto, la ortografía, etc.

Para ayudar a los estudiantes a avanzar en este proceso de construcción del sistema de escritura, es necesaria la interacción cotidiana con textos reales y la práctica diaria de la producción escrita, lo cual va a permitir que aprendan a leer y escribir resolviendo en conjunto los problemas que se les presentan al tratar de redactar y construir el sentido de un texto que no saben aún escribir convencionalmente. Ahora bien, para que esto sea posible, es necesario que los textos que se utilicen en la clase no estén diseñados ex-

clusivamente para aprender a leer y escribir: han de ser, por el contrario, textos reales que se utilizarán en el marco de una situación comunicativa lo más parecida a la práctica social.

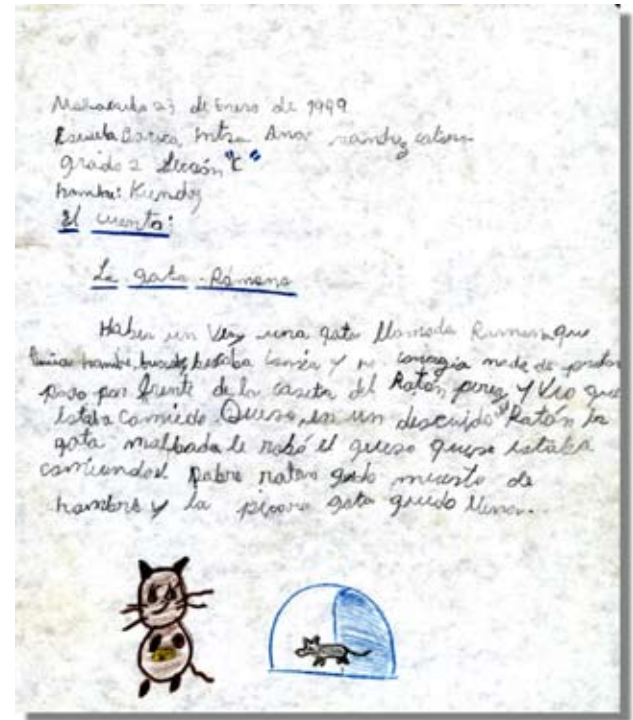


Figura 5



## **Guía de investigación**

### *Educadores*

Resulta interesante analizar los progresos que realizan los niños y niñas con relación a la escritura. Proponemos a los educadores recopilar las producciones escritas de niños de preescolar a tercer grado. Proceder de la siguiente forma:

1. Ordénelas en una secuencia que muestre el avance de un período o etapa a otra.
2. Comparen estas producciones escritas con la clasificación descrita en el modelo de Emilia Ferreiro, presentado anteriormente.
3. Conversen sobre ¿qué semejanzas y diferencias encontraron? ¿Aparece algún otro proceso no indicado por Emilia Ferreiro? ¿Cómo clasificarían y definirían ustedes los materiales recopilados?
4. Finalmente, ¿qué implicaciones tiene este proceso en la práctica de alfabetización?

Las consideraciones que se han realizado en relación con la escritura y su función en la sociedad tienen, indudablemente, una gran incidencia en su enseñanza. Si consideramos que la escritura nos permite presentar y construir nuestros puntos de vista y nuestra visión del mundo, no le veremos sentido a los tediosos ejercicios de repetición de planas y a la copia fiel y exacta de los temas de un libro o de la pizarra. Integraremos la escritura en proyectos amplios y actividades permanentes donde los alumnos escriban para expresar sus ideas, orga-

nizar y socializar los conocimientos producidos, y no simplemente para aprender a escribir listas de palabras, hacer una tarea o ser evaluados. Si comprendemos la complejidad de la escritura y las operaciones de planificación, textualización y revisión que involucra, no esperaremos que la primera versión de un texto esté perfecta: generaremos en el aula situaciones donde los alumnos escriban confrontando sus puntos de vista, realizando borradores, revisando muchas veces sus textos prestando atención a los siguientes aspectos:

- La intención de comunicación: el texto logra su propósito y se adapta a quien va dirigido.
- La característica textual: el texto tiene las características que lo identifican y distinguen de los demás.
- La coherencia: el texto tiene sentido y secuencia lógica.
- La ortografía (una vez que el niño está alfabetizado).

A continuación, señalamos algunas actividades que se pueden realizar para promocionar la escritura:

- a. Escribir textos en colectivo: los niños dictan y el docente escribe.
- b. Escribir textos en pequeños grupos: los niños se dictan entre sí.
- c. Escribir textos individualmente con el apoyo del docente: la docente guía la conversación acerca de lo que ellos piensan escribir, o los niños dialogan con los compañeros sobre el tema que se va a escribir.
- d. Escribir textos libres.
- e. Reescribir textos anteriormente escuchados, donde la fuente es el texto escrito que le ha sido leído previamente.

Todas estas actividades propician el desarrollo de tres aspectos fundamentales: el conocimiento de las formas de organización de los diferentes tipos de textos, el conocimiento de las funciones de lo escrito y la toma de conciencia de la correspondencia alfabética de nuestro sistema de escritura. A continuación, señalamos algunos ejemplos diseñados por docentes en ejercicio.

1. *Reescribir un texto escuchado.* La docente lee a los niños un cuento. Después de la lectura, pide a los niños que dibujen diferentes escenas del cuento y que lo reescriban.
2. *Recopilar textos de la cultura popular de la comunidad y escribirlos en pequeños grupos o en colectivo, dictándolos al docente:* Canciones infantiles, adivinanzas, refranes populares, chistes, poesías cortas, cuentos tradicionales...
3. *Escribir textos informativos relacionados con algún proyecto de investigación que se encuentran realizando los alumnos y alumnas:* las plantas, la comunidad, el cuerpo humano...
4. *Escribir un cancionero:* Para esto, la docente o los niños llevan cassettes o discos compactos donde esté la música y la letra de canciones de interés para el grupo, se cantan las canciones

con los niños y se les pide que escriban sus canciones preferidas en hojas separadas. Cuando cada uno recopila una serie de canciones, se arma el cancionero acompañado de ilustraciones realizadas por los mismos niños.

### ***Propiciar la reflexión sobre el lengua je escrito***

El proceso de alfabetización en los niños y niñas debe desarrollar acciones

que los lleven a hacer uso de la lectura y la escritura en diversas situaciones y contextos comunicativos de la vida cotidiana, para lo cual se requiere, también, de espacios de reflexión sobre el lenguaje escrito que nos permita tomar conciencia de los siguientes aspectos:

- a. Los propósitos de comunicación y la característica de los diferentes textos que escribimos. Veamos el siguiente ejemplo:

Durante la realización de un proyecto de aprendizaje sobre el conocimiento de la ciudad en un aula de primer grado, se requería escribir una carta a una institución pública para que prestaran un autobús para el traslado de los niños. Al respecto, la docente llevó al aula copia de cartas diversas tomadas del archivo de la dirección y se las repartió a los niños para que observaran sus características y elementos.

Maestra: A ver, vamos a revisar estas cartas para ver cómo vamos a escribir la que vamos a enviar a la Alcaldía para que nos presten el autobús. Fijense como están organizadas.

Algunos comentarios de los niños son los siguientes:

Niño: Está la fecha.

Niño: Maestra, pero yo no sé leer, no sé que dice.

Niña: Aquí dice San Francisco.

Niño: Y está una firma.

Niña: Mira, así firma mi papá.

Maestra: Ajá, no importa si no sabemos leer, podemos fijarnos que hay en la parte de arriba. Esto lo conocemos.

Niño: La fecha.

Maestra: Entonces, en una carta se escribe primero el lugar y la fecha. Voy a escribir la carta aquí en la pizarra. Ustedes me dictan.



Los niños dictan y la maestra escribe completando lo que a ellos les falta.

Maestra: ¿Y qué dirá en esta parte, del lado izquierdo, debajo de la fecha?

Niño: No sé.

Niño: Aquí dice José como mi nombre.

Maestra: Ah, entonces allí se coloca el nombre de la persona a quien va dirigida la carta.

¿Ustedes saben a quién va dirigida la carta que nosotros vamos a hacer?

Niño: Al dueño del autobús.

Niña: Al Alcalde.

Maestra: Bueno, en la Alcaldía hay un departamento que se encarga de esto, y la responsable se llama Carla Soto. Entonces escribimos el nombre del destinatario.

¿Quién es el destinatario?

Niña: Carla.

Maestra: Ajá, en este caso es la Señora Carla y si yo voy a escribir una carta a mi tío que vive en Guayana, ¿quién es el destinatario?

Así continúa la actividad. Al finalizar la carta, la docente pregunta a los niños: ¿qué aprendimos acerca de cómo se escribe una carta donde pedimos o solicitamos algo? Con el apoyo de la docente, se llega a las siguientes conclusiones:

Una carta de solicitud de un servicio tiene:

- La fecha.
- El nombre de la persona a quien le vamos a pedir algo.
- El saludo.
- La explicación de lo que necesitamos.
- La firma de la persona que está pidiendo algo.

Con esta información, la maestra construye un texto donde se señalan los elementos de la carta de solicitud. Este permanece en el aula, a la vista de los niños y cada vez que se va a escribir una carta, la docente lo retoma por medio de preguntas.

b. La coherencia: sentido y secuencia lógica del texto, aunque los niños no estén alfabetizados, la docente debe guiar su reflexión acerca del sentido y secuencia del texto escrito, planteando preguntas al leer el texto del niño.

c. El análisis fónico: es una estrategia que desarrolla la conciencia fonológica, la cual consiste en la toma de conciencia de la relación fonética que existe entre el lenguaje hablado y el escrito. Este aprendizaje permite la



comprensión de la correspondencia alfabética de nuestro sistema de escritura.

Tradicionalmente, la escuela ha intentado este aprendizaje por medio de la utilización exclusiva de los métodos de iniciación a la lectura y la escritura ampliamente conocidos como el alfabético que data del Siglo I a.C., donde se aprende el nombre de las letras, luego las formas de éstas, después las sílabas y por último las palabras; el silábico, que data del Siglo XVII y donde se parte de las sílabas para combinarlas y formar palabras; el fónico que aparece en el siglo XIX, donde se enseña el sonido de las letras para leer las palabras; y el global que surge en el Siglo XX, donde se combinan oraciones que contienen palabras generadoras, a partir de las cuales se realiza el análisis silábico.<sup>17</sup> Estos métodos, al centrar su atención, exclusivamente, en el descifrado de las palabras u oraciones aisladas, desarrollan sólo una pequeña parte de lo que los estudiantes necesitan para convertirse en verdaderos lectores y productores de textos.

No restamos importancia al análisis fónico en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, pero cuestionamos la aplicación exclusiva de estos métodos, porque no propician (y más bien, obstaculizan) el desarrollo de la competencia comunicativa

escrita que nos permite descubrir y hacer uso de de la lectura y la escritura como fuente de recreación, herramienta de aprendizaje e instrumento de comunicación.

La reflexión sobre el sistema alfabético de nuestro sistema de escritura se puede dar a partir de la lectura y la escritura de textos en contextos funcionales y significativos para los niños: antes de proponer el análisis fónico en un texto (establecimiento de la relación grafema-sonido) los estudiantes deben construir su significado global utilizándolo en una situación funcional y comunicativa parecida a la práctica social, como hemos señalado anteriormente.

Otra actividad fundamental que desarrolla la conciencia fonológica es la escritura por parte del niño, cuando éste escribe, indaga y pregunta acerca de cómo se escriben determinadas palabras y se plantea hipótesis que van cambiando en la medida que compara su escritura con la de sus compañeros y el docente.

El reconocimiento del nombre de las letras, si bien no es un requisito para aprender a leer y escribir, es un conocimiento importante en el aprendizaje de la lectura y la escritura que se trabaja, tradicionalmente, de una manera rutinaria con poco sentido para los niños. En nuestro trabajo

<sup>17</sup> Braslavski, B. (2005): *Enseñar y entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Argentina. Fondo de Cultura Económica

de acompañamiento con docentes de preescolar y primer grado hemos visto que por medio de juegos, los niños aprenden fácil y rápidamente este conocimiento.

Existen una serie de juegos tradicionales populares, en Venezuela y en América Latina, que resultan útiles a la hora de identificar letras con los niños pequeños. Uno de estos es el juego del *ahorcado*, el cual consiste en decir los nombres de las letras que conforman una palabra y cada vez que los niños se equivocan se va completando un dibujo donde se ahorca a un muñeco; otro, se llama *veo, veo*, y consiste en hacer pre-

guntas a los niños para que adivinen el nombre de una palabra que empieza por determinada letra: cierro los ojos y veo, veo una palabra que empieza por “c”, los niños dicen palabras y la maestra las escribe. Igualmente, tenemos la *ronda de las letras* que consiste en cantar una canción donde se mencionan las letras. La canción dice: yo te daré, te daré niño hermoso (o niña hermosa), te daré una cosa, una cosa que empieza por... (por cualquier letra). Los niños se desplazan por la ronda, tocan al elegido o la elegida y le entregan una letra escrita en una hoja, los demás, la ven y dicen una palabra que empieza por ella.

## ***Guía de investigación***

### *Educadores*

Como vimos en este apartado, la cultura popular ha producido innumerables juegos, cuentos y canciones para favorecer el aprendizaje de las letras en los niños y niñas. Sugerimos hacer una recopilación de estas tradiciones y compartirlas entre los educadores de los primeros grados, intentando reflexionar cuáles son sus aportes educativos y formativos.

# Conclusiones

Tomando en consideración los aspectos teóricos y orientaciones didácticas señaladas anteriormente, podemos sintetizar las conclusiones que se han presentado a lo largo del texto.

1. Considerando que la alfabetización se orienta hacia el desarrollo de la competencia comunicativa para utilizar el lenguaje como herramienta de comunicación y, por lo tanto, de socialización, así como de reflexión sobre el propio pensamiento, lo fundamental en este proceso es crear un ambiente propicio para el autoconocimiento, la autorreflexión, el discernimiento, la cooperación y el diálogo, viviendo espacios donde utilicemos el lenguaje oral y escrito, comunicándonos, leyendo y escribiendo textos reales en contextos lo más parecidos a la práctica social.
2. Concebidas la lectura y la escritura como procesos cognitivos y no como habilidades visomotoras, el dominio de los ejercicios de apresto no constituye un prerrequisito para iniciar a los estudiantes en tales procesos, lo que plantea la necesidad de proporcionar, desde el hogar y el inicio de la escolaridad, experiencias de interacción con la cultura escrita y no con ejercicios aislados.

3. Considerando que la competencia comunicativa oral se enriquece con la participación en actos de lectura y escritura, y que los intercambios orales acerca de un tema enriquecen nuestras ideas acerca de éste, favoreciendo la expresión escrita, las actividades básicas del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir se desarrollan como procesos interrelacionados donde se fomenta el diálogo, la argumentación y la emisión de juicios críticos, y se enriquece el lenguaje del estudiante, sin subestimar el que ha aprendido en el hogar.
4. Si el conocimiento del mundo tiene una gran importancia en el proceso de comprensión de la lectura, ya que éste le permite al lector establecer conexiones con la información aportada por el texto y un marco de referencia que lo orienta en la interpretación de lo que lee, es importante acrecentar las experiencias de los estudiantes brindándoles oportunidades de enriquecer su acervo cultural, a partir de sus conocimientos previos.

# Glosario

## **Alfabetización**

Proceso educativo que crea un ambiente propicio para que los estudiantes desarrollen sus competencias comunicativas escritas asumiendo la lectura y la escritura como una oportunidad constante de aprendizaje y crecimiento que nos permite descubrir el pensamiento de otros, entender la divergencia, ampliar, confrontar y comunicar nuestra visión del mundo y de la vida. También lo podemos entender como una competencia cultural que nos permite utilizar la lectura y la escritura como fuente de recreación, instrumento de comunicación y herramienta de aprendizaje preparándonos para descubrir el pensamiento de otros, entender la divergencia, ampliar, confrontar y comunicar nuestra visión del mundo y de la vida.

## **Ambiente alfabetizador**

Contexto de aprendizaje que incentiva el gusto y

valoración por la lengua escrita propiciando la interacción de los niños con materiales escritos. Se caracteriza por presencia de textos diversos donde el que publica se reconoce como escritor y el que lee hace uso libre de la lectura, como fuente de recreación e información.

## **Competencia comunicativa**

Conjunto de saberes (conocimientos, procedimientos y actitudes) que nos permiten hablar, escuchar, leer y escribir en las diversas situaciones y contextos comunicativos.

## **Enfoque comunicativo funcional**

Perspectiva didáctica en el campo de la enseñanza de la lengua, cuyo objetivo se orienta hacia la adquisición y el desarrollo de los conocimientos, procedimientos y actitudes que nos permiten des-

envolvemos en nuestras sociedades de una manera adecuada y competente en las diversas situaciones y contextos comunicativos.

### **Escritura**

Sistema de representación del lenguaje que constituye no solamente un acto de expresión e instrumento de comunicación, sino fundamentalmente una herramienta que nos permite reflexionar sobre el propio pensamiento, reorganizar y producir ideas, conocimientos.

### **Lectura**

Proceso cognitivo que nos permite interpretar el sentido de un texto, lo cual depende del bagaje socio-cultural del lector, de su conocimiento de la lengua, de las características del texto y del contexto situacional.

### **Promoción de la lectura y la escritura**

Conjunto de acciones dirigidas a producir un ambiente que invite a leer y escribir, de manera que la lengua escrita se incorpore a la vida como una práctica útil y necesaria, compatible con el vivir cotidiano, que invite a soñar, imaginar, disfrutar, producir, reflexionar, aprender, dialogar...

# Bibliografía comentada

**Actis, Beatriz (2003): *Taller de lengua. De la oralidad a la escritura*. Santa Fe, Argentina. Homo Sapiens.**

El libro incluye una serie de estrategias y actividades que constituyen propuestas de trabajo para desarrollar la competencia literaria, a partir de la oralidad. Se encuentra organizado en tres capítulos: Los talleres de oralidad, el trayecto de la oralidad a la lectura y la escritura y una selección de autores y fragmentos de textos.

**López, Francese (2004): *La composición escrita de 3 a 16 años. Claves para la innovación educativa*. Caracas-Barcelona. Editorial Laboratorio Educativo. Grao.**

El libro contiene una recopilación de artículos de diferentes autores sobre la didáctica de la expresión escrita planteando reflexiones teóricas y orientaciones prácticas, resultado de procesos de investigación en aulas de educación infantil, primaria y secundaria. En él, se aborda, entre otros temas, la alfabetización como un proceso emergente y las orientaciones didácticas para la promoción de la escritura de diferentes textos.

**Ferreiro, Emilia y Teberoski, Ana (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Editorial Siglo XXI.**

Esta publicación revolucionó el conocimiento docente sobre la manera cómo los niños aprenden la escritura, al mostrarnos que los garabatos y omisiones de letras en sus escrituras no son errores, sino evidencias del desarrollo evolutivo por el que transitan al apropiarse del código alfabético de nuestro sistema de escritura. A partir de su lectura, los docentes vemos con otros ojos las producciones escritas de los niños que están aprendiendo a leer y escribir y descubrimos la importancia de permitirles escribir, así no hayan aprendido a hacerlo convencionalmente.



**Ferreiro, Emilia; Teberoski, Ana y Castorina, José (2000): *Sistemas de escritura, constructivismo y educación. A veinte años de la publicación de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Argentina. Homo Sapiens.***

En el texto se publican artículos de varios autores que participaron en las conferencias conmemorativas del vigésimo aniversario de la publicación del libro “los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”. En esta obra, los lectores encontrarán información actualizada sobre la manera cómo los niños aprenden a escribir y cómo los podemos ayudar a avanzar en este proceso. Para su mejor comprensión, se hace necesaria la lectura previa del libro homenajeado.

**Jolibert, Josette, Jacob, J. (1998): *Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula. Santiago, Chile. Dolmen.***

El libro presenta los resultados de una investigación acción realizada por un grupo de docentes chilenas con el asesoramiento de las coordinadoras de la publicación. Dicho estudio logró mejorar la calidad del aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de 5 a 9 años basándose en un enfoque constructivista del aprendizaje, un enfoque textual del lenguaje, una pedagogía por proyectos, la metacognición y la autoevaluación. El material se encuentra colmado de actividades, registros de clase y ejemplos que dan cuenta del proceso vivido; razón por la cual, representa una excelente guía para los docentes.

# Bibliografía

**Albó, X.** (2003): *Cultura, interculturalidad, inculturación*. Caracas. Federación Internacional de Fe y Alegría.

**Bofarul, T.** (2002): *Comprensión lectora: El uso de la lengua como procedimiento*. Venezuela. Editorial Laboratorio Educativo.

**Braslavsky, B.** (2005): *Enseñar o entender lo que se lee: La alfabetización en la familia y en la escuela*. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

**Calsamiglia, H. Tusón, A.** (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. España. Editorial Ariel.

**Carter, B.** (2001): "Libros de información: Del placer del saber al placer de leer". En *Colección formemos lectores*. Caracas. Banco del libro.

**Cassany, D.** (2004): "Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica". *Lectura y Vida*, año 25, junio 2004: 6-23. Argentina. IRA.

**Freire, P. Macedo, D.** (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. España. Paidós.

**Chomsky, N.** (1965): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. España. Editorial Aguilar

**Colomer, T.** (1995): "La adquisición de la competencia literaria". En *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, 4: 8-22.

**Espinosa, G.** (2004): “Explora y juega con la ilustración: Una guía para aprender a narrar con imágenes”. En *Colección formemos lectores*. Venezuela: Banco del libro.

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

**Ferreiro, E.** (2000): “A veinte años de la publicación de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”. En Ferreiro, Teberoski y Castorina. *Sistemas de escritura, constructivismo y educación. A veinte años de la publicación de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Argentina. Homo Sapiens.

**Flower, L. Hayes, J.** (1996): “La teoría de la redacción como proceso cognitivo”. En *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Argentina. IRA.

**Giasson, J. Theriault, J.** (1983): *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Canada. Les Editions Ville-Marie.

**Goodman, K.** (1996): “La lectura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística”. En *Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura*. Argentina. Asociación Internacional de Lectura.

**Hymes, D.** (1972): “On communicative competence”, J. Pride & J. Holmes (eds) *Sociolinguistics*. England: Penguin, 207-242. (Paper published in 1971, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.).

**Jolibert, J. Jacob, J.** (2001): *Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula*. Chile. Dolmen.

**Lerner, D.** (2002): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. Fondo de Cultura Económica.

**Lomas, C.** (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. España. Paidós.

**Lomas, C. Osoro, A.** (Comps.) (1993): *El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la Lengua*. Barcelona. Paidós.

**Lomas, C.** (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. España. Paidós.

**Marín, M.** (1999): *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Argentina. Aique.

**Mendoza, A. López, A. Martos, E.** (1996): *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid. Ediciones Alkal.

**Ortiz, M.** (2004): “La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Fundamentos y orientaciones didácticas”. En *Colección Procesos Educativos* N° 23. Caracas. Fe y Alegría.

**Pennac, D.** (1991): *Como una novela*. Bogotá. Norma.

**Prado, J.** (2004): *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*. España. La Muralla.

**Ramos, M.G.** (2001): *Educar en Valores. Teoría y Práctica*. 3ra. ed. Venezuela. Ediciones Paulinas.

**Rosenblat, L.** (1996): “La teoría transaccional de la lectura y la escritura”. En *Textos en Contextos 1*. Argentina. IRA.

**Saramago, J.** (2002): *La caverna*. España. Suma de letras, S.L.

**Seda, I.** (2000): “Investigación sobre alfabetización en América Latina: contexto, características y aplicaciones”. En *Reading Online*, 4(4). [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/handbook/seda/](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/seda/)

**Serrón, S.** (2002): “El Enfoque comunicativo y sus implicaciones. Una visión desde la enseñanza de la lengua materna en un marco democrático”. En *Letras*, N° 62, 225-260. Venezuela. CILLAB-IPC-UPEL.

**Smith, F.** (1983): *Comprensión de la lectura*. México. Trillas.

**Smith, F.** (1997): *Para darle sentido a la lectura*. España. Visor.

**Solé, I.** (1996): “Estrategias de comprensión de la lectura”. En *Lectura y Vida*, N° 17. (4): 5-22. Argentina. IRA.

**Teberoski, A.** (2000): “Relectura de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”. En Ferreiro, E. Teberoski, A. Castorina, A. *A veinte años de la publicación de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Argentina. Homo Sapiens.

**Tonuci, F.** (1978): *Por una escuela alternativa: Seminario sobre el movimiento de cooperación educativa de Italia*. España. G.R.E.C.

**UNESCO** (2000): *Educación para todos. Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar, Senegal, 26 al 28 de abril de 2000.  
[http://www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/dakfram\\_spa.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml)

**UNESCO** (2001): *Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización. Educación para todos (2003-2012)*. Resolución aprobada por la Asamblea General. 88ª sesión plenaria 19 de diciembre de 2001. <http://www.un.org/spanish/Depts/dpi/boletin/alfabetizacion/res116.html>.

**UNESCO** (2004): *La pluralidad de la alfabetización y sus implicaciones en políticas y programas*. Documento de orientación del sector de educación. <http://www.iesalc.unesco.org/ve/sid/docinteresUNESCO.htm>

**UNESCO** (2006): *La alfabetización, un factor vida: Educación para Todos. El informe de seguimiento*. En <http://portal.unesco.org/education/es/ev>.

**Vigotski, L.** (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Grijalbo.



**IESALC**  
Instituto Internacional  
para la Educación  
Superior en América  
Latina y el Caribe

## La alfabetización inicial en la escuela