

LEER Y ESCRIBIR PARA TRANSFORMAR:

Alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista

Alejandra García-Aldeco
Valentina Uribe Zaráin



EL COLEGIO
DE MÉXICO



Derechos reservados, El Colegio de México A.C. © 2020

Carretera Picacho Ajusco 20,
Col. Ampliación Fuentes del Pedregal,
C.P. 14110 Tlalpan, Ciudad de México

www.colmex.mx

ISBN (PDF): 978-607-564-203-1

Textos

Alejandra García-Aldeco y Valentina Uribe Zaráin

Ilustraciones y diseño

Alejandra Guillén Cortina
con recursos de Freepik.com

Edición

Analía Ferreyra Carreres



Para todos los niños y las niñas que nos han enseñado cómo piensan y aprenden, en especial para Matías, Andoni y Nicolás.

AGRADECIMIENTOS

Este texto es fruto del proyecto aprobado por Conacyt y realizado por El Colegio de México para combatir el analfabetismo infantil. Agradecemos el apoyo de ambas instituciones y compartimos con ellas la importancia de formar docentes capaces de ser agentes de cambio. Para hacer posible este material resultó imprescindible la experiencia, la generosidad, y el profesionalismo de Rebeca Barri-ga Villanueva y Karina Hess Zimmermann, quienes han dedicado su vida a que niños y niñas tengan acceso a educación de calidad en México, en especial mediante su trabajo invaluable en el Seminario de Lingüística y Educación-SEMLE.

El interés por enseñar a leer y escribir a niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad y rezago educativo surgió en las aulas de la Universidad Autónoma de Querétaro. Gracias a la generosidad de Mónica Alvarado y al posgrado de la Facultad de Psicología nos involucramos en una problemática nacional e internacional: el analfabetismo infantil. El propósito de la Fundación Zorro Rojo, A. C. es atender a todos aquellos pequeños y pequeñas que han quedado excluidos de la cultura letrada. Esta Fundación no hubiera sido posible sin la generosidad de Mónica Alvarado, quien ha compartido con nosotras su larga trayectoria académica y su genuino interés por entender cómo aprenden los seres humanos.

Asimismo, damos las gracias al equipo de trabajo de la Escuela Maxei y a nuestras colegas de la Universidad de la Plata por ser semilleros para la investigación educativa. Los grupos de niños y niñas que atendemos, docentes, estudiantes de la Universidad Autónoma de Querétaro y voluntarios son el motor que nos impulsa a compartir este material. En esta larga lista debemos añadir a nuestras parejas y familias, quienes nos apoyaron de manera incondicional y nos acompañaron con paciencia y humor en esta aventura.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

1. NACIMOS PARA APRENDER

El lenguaje como capacidad específicamente humana

La lengua escrita

Ideas clave

¡Manos a la obra!

Analiza y enriquece tu práctica

Para saber más ...

2. APORTACIONES DE LA PSICOLOGÍA A LA ALFABETIZACIÓN

El constructivismo como teoría de adquisición del conocimiento

Ideas clave

¡Manos a la obra!

Para saber más ...

3. APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA

Miradas sobre la alfabetización

Conceptualizaciones sobre la escritura

Ideas clave

¡Manos a la obra!

Para saber más ...

7 4. DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESCRITA

12 Intervenciones educativas y situaciones didácticas para alfabetizar 59

13 Ideas clave 69

18 ¡Manos a la obra! 70

22 Para saber más ... 72

23 5. ACTIVIDADES PARA PROMOVER LA ALFABETIZACIÓN 74

24 Construcción de referentes 76

25 El nombre propio como referente 77

29 Actividades con el nombre propio 78

31 Actividades para la construcción de otros referentes 83

36 Actividades de escritura 86

37 Escritura de una palabra con letras justas 89

38 Actividades para promover el desarrollo de habilidades de lectura 95

40 El uso de textos instructivos para aprender a leer y escribir 100

41 Ideas clave 105

43 Para saber más ... 106

52

54

55

INTRODUCCIÓN

Un docente que enseña a leer y a escribir transforma la vida de sus aprendices para siempre. Ser usuarios de la cultura letrada cambia de manera positiva a los seres humanos e incide en su calidad de vida. Se forma parte de esta cultura no solo cuando se conocen las letras, sino cuando los textos se utilizan con diferentes propósitos: disfrutar, organizar, aprender, obtener información, decidir, comparar, entre otros. Es decir, cuando leer y escribir sirven para mejorar la calidad de vida de las personas. Un niño o una niña que pertenecen a la cultura letrada pueden incidir en sí mismos y en el entorno en el que se desarrollan, porque la representación del mundo cambia una vez que las personas se apropian de la lengua escrita. Mediante la lectura y la escritura se pueden formar personas con criterio y con recursos para contrastar, cuestionar y reflexionar sobre el mundo que las rodea.

La apropiación de la lengua escrita está muy relacionada con la ciudadanía. Leer y escribir permiten que el ser humano se libere de la inmediatez de su realidad. La liberación reside en la posibilidad de salir de uno mismo para leer a otros, aprender de contextos diversos, adquirir contenidos importantes, tener acceso al conocimiento y a la memoria colectiva, llevar registros, y compartir historias, entre otras. Cuando las niñas y niños no son intérpretes, productores competentes ni críticos de textos quedan excluidos tanto de las aulas como de diversas actividades sociales. El fracaso escolar está íntimamente relacionado con un ingreso deficiente a la cultura letrada. Por ello, el acceso al conocimiento mediante la lectura y la escritura es un derecho que debe garantizarse desde los primeros años escolares.

La alfabetización concebida como una herramienta de transformación presenta un doble desafío al individuo: por un lado, el ingresar a la cultura letrada y, por el otro, permanecer dentro de ella. En México, 5.5% de la población mayor de 15 años no sabe leer ni escribir.¹ Es importante señalar que el analfabetismo infantil es invisible y no se contabiliza. Hay muchos niños y niñas que no han aprendido a leer y avanzan de grado escolar. Las evaluaciones nacionales e internacionales muestran que el desempeño escolar en este país es deficiente.² Además, saber leer y escribir no significa pertenecer a la cultura letrada. Algunas personas aprenden las letras, saben escribir su nombre o palabras cortas, pero no son usuarios de la lengua escrita pues no utilizan este objeto de conocimiento para modificar su entorno.

La creación de ambientes alfabetizadores es fundamental para garantizar el desarrollo de personas lectoras y escritoras. La intención de este libro es formar docentes capaces de abrir espacios dedicados a la alfabetización inicial de niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad que se encuentren en situación de rezago respecto a su grupo de edad y grado escolar. Por medio del ingreso a la cultura letrada se pretende contribuir a cerrar brechas sociales, educativas y económicas. Asimismo, se busca propiciar encuentros placenteros con la lectura en comunidad. Enseñar a leer y escribir favorece la equidad de género y la inclusión.

El eje central de este libro es la investigación educativa, ya que es indispensable que los hallazgos científicos permeen las prácticas docentes. Los lineamientos teóricos y metodológicos que sustentan la intervención para alfabetizar se basan en los postulados del enfoque constructivista. Bajo esta perspectiva la lengua escrita se considera un sistema complejo de representación que va más allá de la codificación. Aprender a leer y escribir representa un largo proceso de construcción y reflexión en el que los niños y niñas desempeñan un papel activo.

Por medio de una intervención didáctica empática con los procesos constructivos se favorece el desarrollo de conocimientos que les permite interactuar con la lengua escrita. Asimismo, propicia

1. (INEGI 2015).
2. (OCDE 2019).

el reconocimiento de la estructura de diferentes tipos textuales, lo cual ayuda a que los estudiantes confronten las hipótesis que se plantean en torno al uso y función de la lengua escrita. También, se busca que los aprendices den su mejor esfuerzo, disfruten de aprender y descubran que la escritura es la entrada a un mundo diverso.

Este libro tiene el objetivo de compartir la forma de trabajo de la Fundación Zorro Rojo, A. C. mediante la formación docente se pretende construir una comunidad de aprendizaje con profesionales interesados en mejorar la calidad de la intervención educativa en alfabetización inicial. Conocer el proceso evolutivo que atraviesan los niños y niñas para aprender a leer y escribir es indispensable para planear situaciones didácticas eficientes que atiendan la diversidad de necesidades educativas: diferentes niveles y ritmos de aprendizaje.

Debido a la complejidad de la lengua escrita como objeto de conocimiento, este es un texto introductorio. La lectura de este libro es una invitación a conocer y profundizar en la larga trayectoria de investigaciones que existen en torno a la adquisición de la lengua escrita. Este texto está compuesto de cinco capítulos: “Nacimos para aprender”, “Aportaciones de la psicología a la alfabetización”, “Aprendizaje de la lengua escrita”, “Didáctica de la lengua escrita” y “Actividades para alfabetizar”. Al finalizar cada capítulo se incluye una sección llamada “¡Manos a la obra!” donde se comparten consejos prácticos para el docente.

Se espera que este libro introductorio sirva para responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué significa pertenecer a la cultura letrada?
- ¿Cómo se aprende a leer y a escribir?
- ¿Qué debe saber el docente para ser eficiente durante el proceso de alfabetización inicial de sus estudiantes?

CAPÍTULO 1
**NACIMOS
PARA
APRENDER**

CAPÍTULO 2
**APORTACIONES DE
LA PSICOLOGÍA A LA
ALFABETIZACIÓN**

CAPÍTULO 3
**APRENDIZAJE
DE LA LENGUA
ESCRITA**

CAPÍTULO 4
**DIDÁCTICA DE LA
LENGUA ESCRITA**

CAPÍTULO 5
**ACTIVIDADES PARA
PROMOVER LA
ALFABETIZACIÓN**

CAPÍTULO 1



NACIMOS PARA APRENDER

Todos los seres humanos tienen capacidades que les permiten aprender y transformar el mundo que los rodea. Los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo que inicia mediante conductas reflejas prefijadas y los instintos sobre los cuales comenzará la construcción de esquemas y estructuras para relacionarse con el entorno y conocerlo.³ Durante la niñez se tiene mayor plasticidad cerebral, la cual favorece los procesos de aprendizaje. Otros factores que inciden en el desarrollo son la relación con el medio y con otros individuos, por medio de la socialización les es posible construir conocimiento. Es por esto que la educación inicial es sumamente relevante, ya que las habilidades y conocimientos que se adquieren en esta etapa tienen efectos directos en el desarrollo de las personas.

En el siguiente apartado se mencionarán algunas características que identifican a los seres humanos, específicamente el lenguaje. El interés por el estudio de esta capacidad se centra en que es una de las principales herramientas para aprender. Existen disposiciones biológicas que favorecen la adquisición del lenguaje desde el nacimiento. Sin embargo, la calidad de la interacción social resulta indispensable para su desarrollo, razón por la cual los años escolares son muy importantes.

3. (Delval 1994).

EL LENGUAJE

COMO CAPACIDAD ESPECÍFICAMENTE HUMANA

La etología, ciencia que estudia el comportamiento animal, ha demostrado que hay muchas especies capaces de comunicarse, emitir y recibir mensajes. Los sistemas de comunicación de varios animales han sido estudiados y los hallazgos son sorprendentes. Por ejemplo, las abejas pueden comunicar con mucha precisión la ubicación de fuentes de néctar o la presencia de un enemigo, además de ser capaces de indicar direccionalidad y distancia. Otro ejemplo es el de los elefantes que se comunican por medio de sonidos y retumbos. Éstos viajan por la tierra de forma parecida a las ondas sísmicas; el sonido es de baja frecuencia e imperceptible para el oído humano, pero los elefantes pueden escucharlo a 20 kilómetros de distancia. Por medio de estos retumbos, pueden diferenciar si el emisor es de su especie y en caso de no serlo ignoran el mensaje. Por otra parte, los delfines tienen mala visibilidad acuática, así que se comunican mediante un sistema complejo de silbidos. Se sabe que hay códigos distintos por especie y que éstos, además, varían por ubicación geográfica.⁴ Sin embargo, a pesar de esta complejidad, ningún sistema de comunicación animal se considera lenguaje.



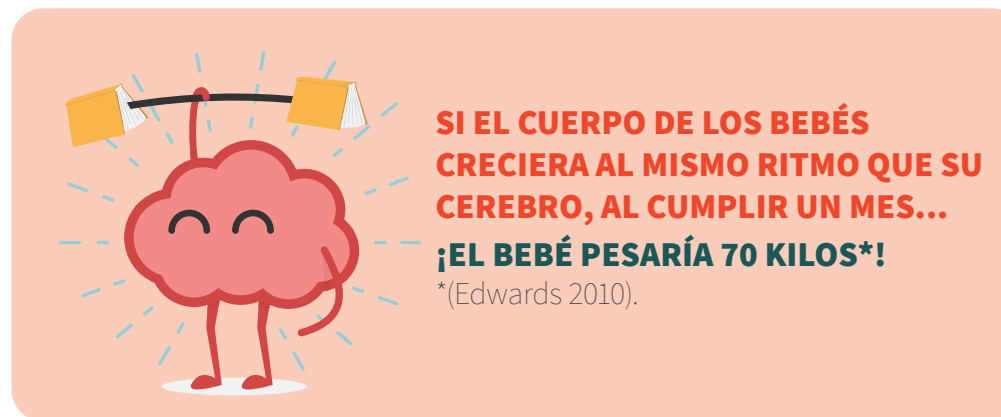
El lenguaje es específicamente humano y tiene características únicas. En primer lugar, a diferencia de los sistemas de comunicación animal, el lenguaje tiene la posibilidad de emitir un número infinito de mensajes. Con pocas letras o sonidos es posible hacer una recombinação innumerable de palabras, oraciones y textos. Además, el lenguaje tiene semántica: cada palabra o expresión lingüística posee un significado. El lenguaje tiene la posibilidad de emitir mensajes fuera de contexto: solo los humanos podemos hablar del pasado, del futuro, de situaciones hipotéticas y de mundos imaginarios. Las perso-

4. (Berko y Bernstein 2010).

nas podemos hacer uso del lenguaje para jugar, bromear e incluso mentir. A lo largo de los años todos los intentos por enseñar lenguaje a diversos animales han fallado. Ni siquiera los primates más avanzados han logrado cumplir con los criterios antes mencionados.

El ser humano tiene capacidades fascinantes que le permiten desarrollar el lenguaje. Los fetos perciben sonido desde las 25 semanas de gestación y en el último trimestre del embarazo reaccionan positivamente a la voz de su madre. A los pocos días de nacidas, las personas pueden identificar ciertos rasgos de su idioma. Cuando se mece y se carga a los bebés, las hormonas que propician su crecimiento se activan y hay cambios en el cerebro que estimulan el desarrollo del lenguaje.

Los recién nacidos intentan encontrar sentido y regularidades en el mundo que los rodea. A los pocos meses de edad, los bebés reconocen su nombre y han empezado a aislar palabras de las cuales logran extraer significado mucho antes de poder producirlas. Berko Gleason propone el estudio del lenguaje desde una perspectiva evolutiva, pues el lenguaje y su adquisición abarcan toda la vida, desde la gestación hasta la vejez.⁵



5. (Berko Gleason 2010).

Un factor clave en el desarrollo del lenguaje es el ambiente de aprendizaje, éste debe ser seguro, cariñoso y desafiante. Es recomendable que las personas cuidadoras promuevan el diálogo, utilicen un vocabulario amplio, estructuras gramaticales diversas y contenido interesante. Desde el primer año de vida las niñas y los niños quieren comprender el mundo en el que viven, señalan objetos, producen balbuceos, esperan turnos de habla y, una vez que comienzan a hablar, generan preguntas. Es muy importante que en esta etapa reciban acompañamiento y estimulación por parte de sus cuidadores, pues los aprendizajes de los primeros años determinan la posibilidad de desarrollo y éxito académico en años posteriores.

La psicología evolutiva ha demostrado que a partir del primer año de vida, los niños y las niñas tienen una inclinación natural por comunicarse, cooperar y entender las intenciones de los demás. Los seres humanos nacen con la disposición de ser útiles para otros en muchas situaciones. Conforme las personas crecen, se apropian de la cultura e interiorizan las necesidades y expectativas de los miembros de su grupo a la vez que tratan de responder a ellas. De esta manera, niñas y niños aprenden a retribuir a las demandas del entorno social en el que habitan y adquieren sus normas. La disposición de ayudar tiene una aparición temprana en el primer año de vida y es independiente a pautas culturales. Las investigaciones de To-



**NIÑAS Y NIÑOS FORMULAN
HASTA 300 PREGUNTAS EN UN DÍA,
SI LOS ADULTOS CONTESTAN SOLO
ALGUNAS, LAS POSIBILIDADES DE
DESARROLLO DEL LENGUAJE SON CUANTIOSAS.***

*(Berger y Foster 2020).

masello han demostrado que esta disposición es innata, pues los premios y elogios no influyen en el comportamiento altruista de los pequeños. Los seres humanos nacen con la capacidad de identificar necesidades en los demás, comunicarse y construir metas comunes.⁶

A partir de estos estudios sabemos que las recompensas en la primera infancia a menudo socavan la capacidad natural humana de ayudar, esforzarse y realizar actividades. Los premios no solo no fomentan la colaboración con otros, sino que la reducen porque la motivación interna se desplaza a factores extrínsecos. Esto sucede también con actividades que requieren esfuerzo o que las niñas y niños naturalmente disfrutan, como dibujar.

Las personas intentan ayudar a otros desde antes de cumplir un año de edad. Las niñas y niños señalan para informar y hacen inferencias antes de saber hablar. Con estas herramientas los bebés brindan información para ayudar a otros y anticipan las intenciones de quienes los rodean. En otras palabras, los seres humanos tienen la capacidad única de ofrecer información útil para los demás mucho antes de que aparezca el lenguaje.

6. (Tomasello *et al.* 2009).

EN SU EXPERIMENTO, LEPPER* DESCUBRIÓ QUE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE ENTRE TRES Y CUATRO AÑOS DE EDAD PIERDEN INTERÉS EN DIBUJAR UNA VEZ QUE SE ANTICIPA QUE TENDRÁN UNA RECOMPENSA POR HACERLO.

* (Lepper 2005).



Conforme niños y niñas crecen, la socialización desempeña un papel decisivo en su desarrollo. La interacción alienta la cooperación y ésta se presenta de forma generosa e indiscriminada los dos primeros años de vida. Sin embargo, más adelante los seres humanos desarrollan cierta cautela hacia la cooperación y muestran disposición de ayudar siempre y cuando el receptor presente reciprocidad. La cultura y los valores del grupo social también determinan el grado de altruismo.

La cooperación y la empatía favorecen el desarrollo de la intencionalidad compartida. Como seres gregarios, los seres humanos buscan pertenecer a un grupo; generan una identidad conjunta con quienes los rodean y establecen objetivos comunes. Desde la niñez se busca cumplir con las expectativas de la comunidad. Cuando éstas son altas, las posibilidades de éxito de las personas se incrementan.

La tendencia altruista puede ser un motor en el desarrollo del aprendizaje y en la adquisición de la lengua escrita. Niños y niñas cooperan y dan su mejor esfuerzo cuando tienen claridad de qué se espera de ellos. La capacidad para cooperar puede aprovecharse al trabajar en grupo. Las actividades de alfabetización que se proponen más adelante privilegian que los aprendices den información, encuentren sentido, formulen preguntas, colaboren con otros y utilicen el lenguaje para aprender.



LA LENGUA ESCRITA

Como parte del lenguaje los seres humanos han desarrollado, además, la escritura, que tiene características distintas a la oralidad. En primer lugar, el vocabulario y las estructuras lingüísticas entre ambas varían. En la lengua escrita, el registro es formal; las reiteraciones y muletillas son poco frecuentes. La escritura es planeada y emplea recursos para ordenar y establecer jerarquías dentro del texto, tales como la enumeración. Además, el emisor y el receptor no comparten el contexto, no se encuentran en el mismo lugar ni tiempo; por esta razón es que la escritura tiene recursos lingüísticos, como las descripciones, que cobran importancia. También hay elementos textuales para explicitar cambios de voces que sustituyen la gesticulación y la comunicación no verbal. A diferencia de la oralidad, que es una capacidad innata que se desarrolla de manera espontánea durante la primera infancia cuando hay interacción con la sociedad, la escritura tiene convencionalidades que requieren de instrucción.



El siguiente cuadro resume las principales diferencias entre oralidad y escritura:

Cuadro I.1. Principales diferencias entre lengua oral y lengua escrita

LENGUA ORAL	LENGUA ESCRITA
✓ Emisor y receptor comparten el contexto en el que se lleva a cabo un evento comunicativo. ✓ En general es efímera. ✓ Uso de registro informal y enunciaciones que llevan a interpretaciones contextuales como señalamientos y gestos. ✓ Hay reiteraciones. ✓ Uso de gestos y comunicación no verbal. ✓ Desarrollo natural e inconsciente. ✓ Es espontánea y poco planeada. ✓ Es una representación del lenguaje.	✓ Hay distancia temporal y física entre emisor y receptor, por lo que el emisor tendrá que anticipar el contexto que requiere el receptor para poder comunicarse con él. El receptor, por su parte, tendrá que inferir el contexto a partir de los elementos que el emisor le provee. ✓ Trasciende al tiempo y al espacio. En función del material en que quede plasmada, puede llegar a ser permanente. ✓ Se emplea vocabulario formal y hay estructuras gramaticales complejas por la necesidad de especificar los contextos a la distancia. ✓ Se evitan repeticiones por el principio de eficientización que necesariamente se da al tener que plasmarse en un espacio acotado. ✓ Uso de descripciones, recursos lingüísticos y gráficos. ✓ Requiere de la toma de conciencia de elementos lingüísticos y gráficos. Necesita de la instrucción formal. ✓ Es planeada, puede editarse. ✓ Es una representación del pensamiento.

Fuente: elaboración propia.

La lengua escrita es un objeto cultural complejo. También es una construcción social que ha sido posible gracias a la acumulación cultural y a la capacidad humana de elaborar representaciones mentales. La escritura es un sistema de representación abstracto y arbitrario que tiene una naturaleza social. Es tal la importancia de la lengua escrita que su invención separa la prehistoria de la historia. Durante su evolución, este objeto cultural se ha enriquecido de elementos que favorecen su representación como la puntuación y la ortografía. El sistema de escritura es una representación del pensamiento que permite objetivarlo para volver a él y reformularlo.

La lengua escrita no guarda correspondencia directa con la oralidad, es decir, la escritura no es una transcripción directa. La lengua oral y la lengua escrita son manifestaciones diferentes del lenguaje. En un inicio la escritura surgió como respuesta a la necesidad de hacer registros entre comerciantes, no para representar el habla. Este tipo de registro se conoce como escritura semasiográfica, en ella se plasman signos para comunicar información que no necesariamente provienen de la oralidad. Algunos ejemplos de esta escritura son la notación matemática, las notas musicales y las tablas de registro contables. La

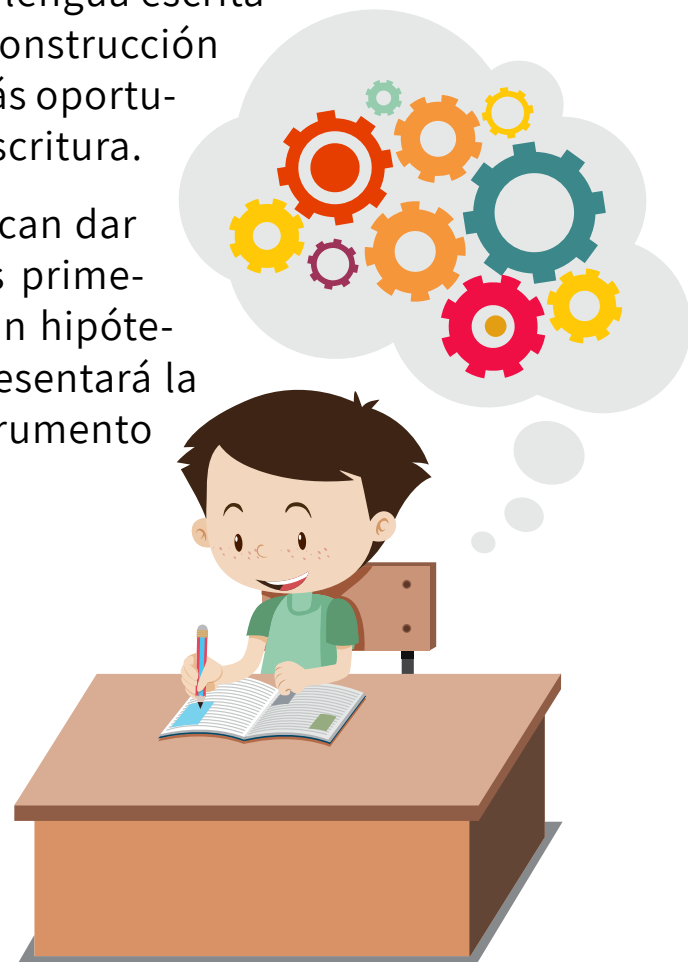
escritura, como hoy en día la conocemos, ha sido el resultado de un largo proceso de reflexiones lingüísticas y metalingüísticas a lo largo de la historia de la humanidad que han sido motivadas por las necesidades que la escritura y el registro de eventos han generado.

La lengua escrita permite hacer también reflexiones sobre la oralidad. Cuando los niños y niñas se enfrentan a la lengua escrita deben empezar a reflexionar sobre el lenguaje, sobre qué y cómo se habla, así como sobre qué y cómo se escribe, cuáles son las reglas para emplear la lengua oral y cuáles obedecen más a la lengua escrita. Ante la lengua escrita el aprendiz empieza a tomar conciencia sobre las diferencias entre lo oral y lo escrito, sobre la manera en que las grafías tienen una correspondencia con los sonidos del habla, sobre cómo plasmar y organizar ideas por escrito, entre otros. Debido a que la lengua escrita, a diferencia de la lengua oral, puede fijarse en el espacio y el tiempo, los usuarios pueden realizar un análisis de los elementos lingüísticos que la conforman. De esta manera, cuando los niños y niñas se enfrentan a la lengua escrita pueden separar las formas lingüísticas del contenido y analizarlas de manera aislada, lo que les permite reflexionar sobre la forma de las palabras al

margen de su significado. Por tanto, cuando los aprendices escriben pueden alejarse lo necesario del lenguaje, observarlo desde afuera y analizarlo. Así, aparece la capacidad para reflexionar de manera consciente sobre las palabras, es decir, el pensamiento metalingüístico.

Aprender a escribir es un reto cognitivo complejo que requiere la reconstrucción individual de un objeto cultural: la lengua escrita. El aprendiz debe apropiarse de los usos de la lengua escrita en su contexto. Adicionalmente, la persona que se alfabetiza reconstruye en pocos años la línea evolutiva que ha recorrido la humanidad. Es decir, cada persona atraviesa por etapas en las que distingue que escribir es distinto de dibujar, descubre que los símbolos no necesariamente están relacionados con su significante y adquiere un código que difiere de la oralidad. La adquisición de la lengua escrita implica la reconstrucción de representaciones mentales. Esta reconstrucción se enriquece en la medida en que los individuos tienen cada vez más oportunidades de reflexionar sobre las particularidades del sistema de escritura.

Bruner concibió a niñas y niños como seres inteligentes que buscan dar sentido a la información que reciben.⁷ Por esta razón, desde los primeros contactos con la lengua escrita, los seres humanos se plantean hipótesis sobre cómo funciona el sistema. En el siguiente capítulo se presentará la perspectiva educativa constructivista como fundamento del instrumento de alfabetización inicial que se sugiere más adelante.



7. (Bruner y Haste 1990).

IDEAS CLAVE

 La primera infancia es fundamental para el desarrollo cognitivo y social de las personas.

 El lenguaje es una característica humana que involucra elementos biológicos y sociales.

 La capacidad de colaborar y compartir metas e intencionalidad con otros es innata.

 La calidad de la mediación determina el proceso de adquisición del lenguaje.

 La lengua escrita tiene características que la hacen diferente de la lengua oral.



¡MANOS A LA OBRA!

Cuando se construye una meta común con los niños y las niñas se genera una sinergia natural para cumplir el objetivo de aprendizaje. Tener metas claras es necesario para apelar a la capacidad natural humana de cooperación. Para mejorar el desempeño y lograr que los estudiantes den su mayor esfuerzo es deseable tener expectativas altas y hacerlas explícitas. Las actividades cooperativas resultan fundamentales porque crean una interdependencia entre los individuos y propician el seguimiento para lograr una meta compartida.

Los premios y las recompensas en la primera infancia no son necesarios y pueden ser contraproducentes. La motivación intrínseca es y debe ser suficiente para estimular al estudiantado. Es responsabilidad del personal docente propiciarla y mantenerla; reconocer los logros es una forma de incentivar un desempeño óptimo.

Para desarrollar el lenguaje es necesaria la interacción humana y ésta debe ser variada y de calidad. Desde el nacimiento, el lenguaje se favorece mediante diversos actos comunicativos, acompañamiento e interés por parte de los cuidadores. Es importante dialogar, otorgar turnos de habla, preguntar, contestar, completar frases, leer en voz alta y cantar desde mucho antes de que las niñas y niños puedan producir lenguaje convencional.

LA DESIGUALDAD SOCIAL ESTÁ PRESENTE EN LA ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO. EXISTE UNA BRECHA DE 30 MILLONES DE PALABRAS ENTRE NIÑOS DE ESTRATOS SOCIOECONÓMICOS ALTOS Y BAJOS. LAS NIÑAS Y NIÑOS DE HOGARES EN SITUACIÓN DE POBREZA HAN ESCUCHADO MENOS PALABRAS EN LOS PRIMEROS TRES AÑOS DE VIDA.*

*(Hart y Risley 2003).

La escuela es una oportunidad para promover la equidad. En el aula debe haber oportunidades para que niñas y niños conversen y hagan aportaciones, pues muchas veces el turno de habla lo acapara el personal docente.⁸ Hay que leer todos los días y mostrar la diversidad de expresiones que la lengua escrita posee como cartas, periódicos, subtítulos, libros, invitaciones, cuentos y carteles.

8. (Vernon y Alvarado 2014).

ANALIZA Y ENRIQUECE TU PRÁCTICA

ACTIVIDADES PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE	SÍ	NO
• Comparto con mis aprendices los objetivos de aprendizaje.		
• Propongo actividades que promueven el trabajo cooperativo.		
• Leo en voz alta todos los días textos variados.		
• Incluyo en mi rutina de trabajo espacios para el diálogo.		
• Favorezco el desarrollo de motivación intrínseca.		
• Planeo actividades que permiten establecer diferencias entre lengua oral y lengua escrita.		

¿Qué puedo mejorar en mi práctica con esta información?



PARA SABER MÁS ...

Alvarado, M., Calderón, G., Hess, K. y Vernon, S., (2011). *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos*. México: Porrúa-UAQ.

Barriga, R., (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calentote*. México: El Colegio de México.

Berko, J. y Bernstein, N., (1999). *Psicolingüística*. Madrid: McGraw Hill.

Berko, J. y Bernstein, N., (2010). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson.

Berger, W. y Foster, E., (2020). *Beautiful Questions in the Classroom: Transforming Classrooms Into Cultures of Curiosity and Inquiry*. Los Ángeles: Corwin Publishers.

Berman, R., (2004). *Language Development across Childhood and Adolescence*. Ámsterdam-Filadelfia: John Benjamins.

Blanche-Benveniste, C., (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

Brooks, P. y Kempe, V., (2012). *Language Development*. Padstow: Blackwell.

Bruner, J. y Haste, H., (1990). *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño*. Madrid: Paidós.

Calsamiglia, H. y Tusón, A., (2007). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Clark, E., (2009). *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Delval, J., (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.

Edwards, L./MedicalXpress, (2010). Psychologists say babies know right from wrong even at six months [en línea]. *PhysOrg*. [Consultado 18 de junio 2020]. Disponible en: <https://medicalxpress.com/news/2010-05-psychologists-babies-wrong-months.html>

Escandell, M. V., (2006). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

Ferreiro, E., (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

- Fernández, E.M. y Smith Cairns, H., (2011). *Fundamentals of Psycholinguistics*. Oxford: Blackwell.
- Garayzábal, E. y Codesido, A.I., (2015). *Fundamentos de Psicolingüística*. Madrid: Síntesis.
- García, J., (2007). *Introducción al lenguaje: de los sonidos a los sentidos*. México: Trillas.
- Gombert, J.É., (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hart, B. y Risley, T. (2003). The early catastrophe: the 30 million word gap by age 3. *American Educator* [en línea]. 27 (1), 4-9. [Consultado 18 de junio 2020]. Disponible en: http://www.wweearlychildhood.org/resources/C-13_Handout_1.pdf
- Hess, K., (2010). *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- Hess, K. y Auza, A., (2013). “Las narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños”. En Hess, K. y Auza, A. (eds.). *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. México: UAQ-Hospital General Dr. Manuel Gea González-Ediciones DeLaurel.
- Hickmann, M., (1987). *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. Londres: Academic Press.
- Hoff, E., (2014). *Language Development*. Belmont: Wadsworth.
- INEGI, (2015). Analfabetismo [en línea]. *Cuéntame*. [Consultado 18 de junio 2020]. Disponible en: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A., (2001). *Pathways to Language: From Fetus to Adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kess, J., (1992). *Psycholinguistics. Psychology, linguistics, and the study of natural language*. Ámsterdam-Filadelfia: John Benjamins.
- Lepper, M., (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology* [en línea]. 97(2), 184-196. [Consultado 18 de junio 2020]. Disponible en: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>
- Michnick, R. y Hirsh-Pasek, K., (2001). *Cómo hablan los bebés: la magia y el misterio del lenguaje durante los tres primeros años*. México: Oxford University Press.
- Ninio, A. y Snow, C., (1996). *Pragmatic Development*. Boulder: Westview.
- Nippold, M., (2016). *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults*. Austin: Pro-Ed.
- OCDE, (2018). Resultados México [en línea]. Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA). [Consultado junio 18 2020]. Disponible en : http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

Olson, D. y Torrance, N., (1998). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.

Ong, W., (1987). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: FCE.

Owens, R. E., (2006). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson.

Payne, T. E., (2006). *Exploring Language Structure: A Student's Guide*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pasantes, H., (2017). *De neuronas emociones y motivaciones*. México: FCE.

Romero, S., (1999). *La comunicación y el lenguaje: Aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica*. México: SEP-Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.

Romero, S. y Concha, S., (2017). *Formación docente en el área de lenguaje: experiencias en América Latina*. México: UASLP-Universidad Diego Portales.

Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M., (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Tomasello, M., (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.

Tomasello, M., Dweck, C. S., Silk, J. B., Skyrms, B., y Spelke, E. S., (2009). *Why We Cooperate*. Cambridge: MIT Press.

Sampson, G., (2009). *Sistemas de escritura: análisis lingüístico*. Barcelona: Gedisa.

Vernon, S., y Alvarado, M., (2014). *Aprender a escuchar, aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad. Materiales para Apoyar la Práctica Educativa*. México: INEE.

Zamudio, C. M., (2010). *Las consecuencias de la escritura alfabética en la teoría lingüística*. México: El Colegio de México.

CAPÍTULO 2

APORTACIONES DE LA PSICOLOGÍA A LA ALFABETIZACIÓN

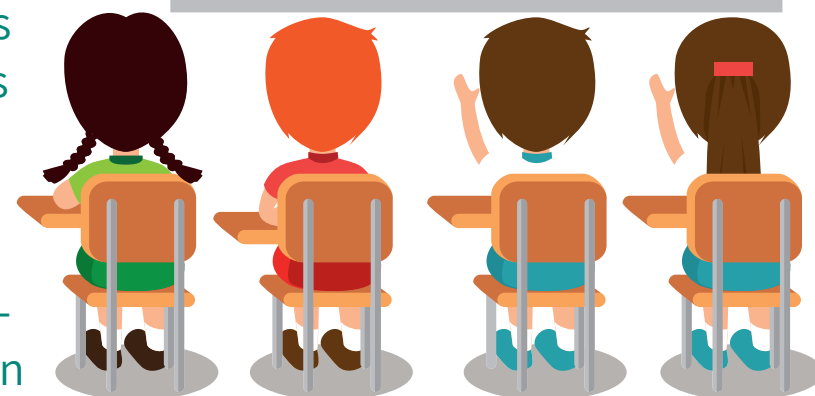
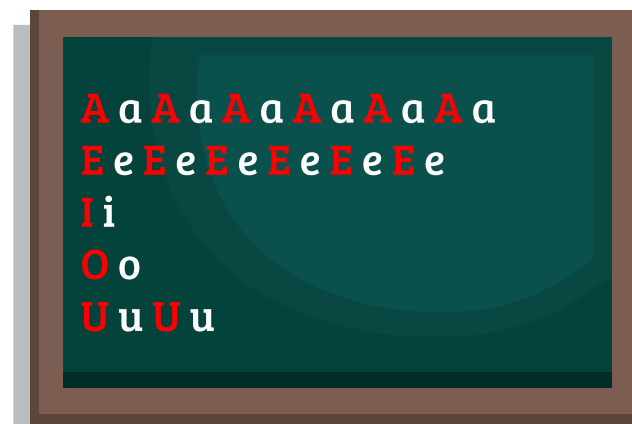
La psicología es una disciplina que estudia de manera científica la conducta humana y los procesos mentales. Esta ciencia ha puesto luz sobre los procesos de adquisición de conocimiento y sus hallazgos han permeado en las prácticas educativas en las aulas de manera paulatina. No obstante los avances, en el siglo XXI aún hay mucho por hacer, puesto que algunas de las actividades escolares son anacrónicas. Buena parte de los sistemas educativos todavía se sustentan en el *paradigma tradicional* que fue creado acorde a las necesidades de la Revolución industrial y actualmente es insuficiente.¹

A lo largo de la historia, distintos enfoques psicológicos y didácticos han considerado al aprendizaje como objeto de estudio. Existe un conjunto de perspectivas teóricas, aquí denominadas *tradicionales*, que consideran que el conocimiento se transmite por medio de la repetición, la memorización y la observación. En contraposición, la *perspectiva constructivista* concibe el aprendizaje como el resultado de una construcción individual y social, producto de establecer relaciones de primera mano entre los sujetos y los objetos de aprendizaje. Es en este paradigma en el que se fundamenta el instrumento de alfabetización inicial que se propone en este libro.

La perspectiva tradicional de la enseñanza de la alfabetización ha perdido vigencia debido a que presenta limitaciones. No reconoce que una condición indispensable para entender cómo funciona el sistema de escritura es la interacción del sujeto con el objeto de aprendi-

1. (Cobo y Moravec 2011).

zaje, en este caso, la lengua escrita. En consecuencia, la perspectiva tradicional ancla el quehacer pedagógico en la enseñanza, puesto que supone que se aprende a partir de mostrar cómo funcionan las unidades menores del sistema, es decir, subyace la intención de simplificarlo. Sin embargo, es difícil comprender la lógica de un sistema de representación a partir de unidades aisladas, tales como letras o sílabas. Las actividades simplifican las manifestaciones de la cultura letrada e intentan ajustar los textos que se leen y producen en el aula a contenidos escolares. A menudo, se pasan por alto los contextos comunicativos desde los que leer y escribir tienen sentido para los usuarios. La construcción de inferencias sobre el funcionamiento del sistema de escritura requiere de la interacción de los aprendices con las manifestaciones reales y complejas del objeto de conocimiento.



Este marco teórico tiene otras restricciones. Por un lado, en ocasiones no considera que la construcción del conocimiento tiene un componente individual, por lo que el estudiantado no necesariamente aprende exactamente lo que se le enseña. Por el otro, tampoco toma en cuenta la diversidad, el interés, ni las motivaciones de los individuos. Además, en el enfoque tradicional el papel que desempeña la interacción social en el aprendizaje es secundario. Estas características evidencian la necesidad de transformar la perspectiva educativa para lo cual el enfoque constructivista presenta muchas posibilidades.

EL CONSTRUCTIVISMO

COMO TEORÍA DE ADQUISICIÓN DEL CONOCIMIENTO

El constructivismo supera algunas de las limitaciones del paradigma tradicional. Piaget, Vygotski y Ferreiro han hecho aportaciones desde sus disciplinas para comprender cómo es el proceso de adquisición de conocimientos. Todos ellos comparten la idea de que el aprendizaje se da por medio de construcciones internas. Los seres humanos aprenden a partir de sus disposiciones individuales y de la interacción con el ambiente. Además, la experiencia será un factor que influya en el aprendizaje.

Piaget, con la *teoría del desarrollo cognitivo o teoría de la equilibración*, explica la transición de un estado de conocimiento menor a un estado de conocimiento mayor.² Él sostiene que el ser humano tiene disposiciones naturales para aprender, las cuales se ponen en marcha en la medida en la que el sujeto interactúa con su medio. Los seres humanos aprenden mediante *esquemas de actuación* que elaboran por medio del mecanismo de *adaptación* compuesto

por los procesos de *asimilación* y *acomodación*. Además, este epistemólogo establece que todos los objetos culturales tienen particularidades y un desarrollo evolutivo propio.

Un aprendizaje nuevo se construye cuando el sujeto se enfrenta a un problema y lo que conoce no es suficiente para resolverlo. Esta situación se denomina *conflicto cognitivo*. En la medida que se enfrentan más conflictos cognitivos, más se aprende, pues se crean nuevas hipótesis sobre el mundo. El sujeto tiene que construir de forma simultánea conocimientos y herramientas para adquirir conocimiento. Debido a esta complejidad, los errores son predecibles y necesarios para aprender.

2. (Piaget 1972).

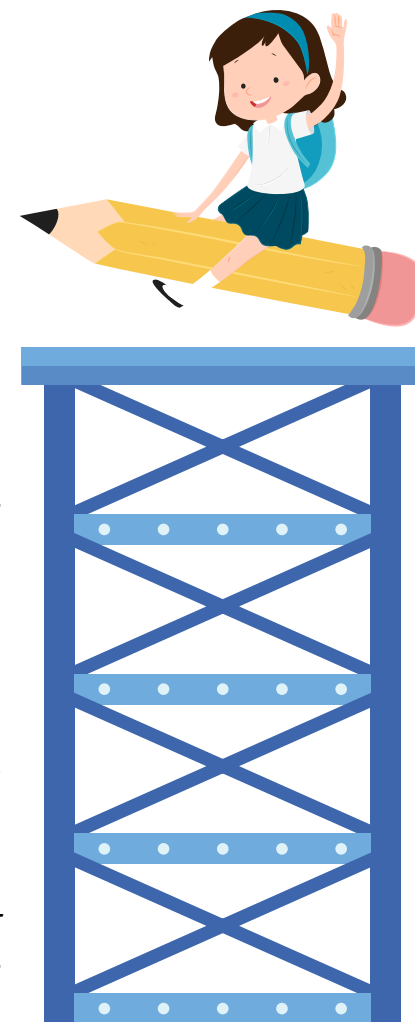
**EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE RESULTA CONTRAPRODUCENTE
EVITAR EL ERROR. POR EL CONTRARIO,
APRENDEMOS CUANDO REFLEXIONAMOS SOBRE
LAS EQUIVOCACIONES PROPIAS Y DE OTROS.**

Vygotski con su *teoría de desarrollo sociocultural* concibe la construcción de conocimiento como una actividad social.³ Su teoría explica los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje, la importancia de la *zona de desarrollo próximo* y la función del lenguaje como herramienta de aprendizaje. Este psicólogo propone que el conocimiento está en la sociedad y posteriormente la persona lo interioriza. Esta apropiación se denomina *ley de doble formación*. Para Vygotski, el conocimiento ya se encuentra formado en la sociedad y niños y niñas lo internalizan con la ayuda de adultos, pares y herramientas psicológicas, entre las cuales destaca el lenguaje.

Además, Vygotski aporta la idea de la *zona de desarrollo próximo* y la define como un espacio privilegiado para favorecer la construcción de conocimiento. Esta zona es la distancia entre el nivel real y potencial de aprendizaje. La zona de

desarrollo real representa los conocimientos y habilidades que posee un individuo para resolver un problema de forma independiente. La zona de desarrollo potencial se refiere al nivel de conocimiento que se pretende alcanzar. Existe una zona intermedia denominada *zona de desarrollo próximo*, en ella se construye el aprendizaje a partir de la interacción de niños y niñas con personas adultas y pares por medio del lenguaje. En la medida que aprende, el individuo se acerca poco a poco a la zona de desarrollo potencial. Las zonas de aprendizaje son dinámicas, para transitar de la zona de desarrollo real a la potencial la persona cuenta con herramientas y funciones psicológicas tales como la inferencia, la planeación, la jerarquización y la anticipación.

En el contexto escolar, el paso de una zona a otra está determinado por la calidad de la *mediación*, o *andamiaje*, que haga el personal docente. Bruner explica que el



3. (Vygotski 1978).

andamiaje es la forma en que los adultos sirven de apoyo para que los estudiantes adquieran conocimientos.⁴ Cuando un aprendiz se enfrenta a un problema cognitivo, el docente brinda ayudas que le permiten al niño o niña acercarse a la respuesta. El adulto no resuelve la tarea, sino que aporta estrategias y recursos para que el sujeto avance entre una zona de desarrollo y otra. Hay que decir que los y las estudiantes con menos posibilidades de reflexión necesitan docentes con mayor formación y capacidad de crear andamiajes más efectivos para aprender.

Ferreiro retoma las aportaciones de Piaget sobre la construcción de conocimiento e indaga cómo es la adquisición de un objeto cultural en particular: la escritura.⁵ En colaboración con Teberosky, Ferreiro propone una teoría de la adquisición de la lengua escrita, en la que descubre que todos los aprendices atraviesan por etapas de conceptualización similares, en las que comprenden cómo funciona el sistema de escritura. Estas investigadoras reconocen que todas las personas cuentan con aprendizajes previos que facilitan la incorporación de nueva información. Para la alfabetización esto significa que apenas se tiene cer-

4. (Bruner 1978).

5. (Ferreiro y Teberosky 1979).

**LO QUE UN
ESTUDIANTE PUEDE
HACER HOY CON
AYUDA, MAÑANA
PODRÁ HACERLO POR
SÍ MISMO***

*(Vygotski 1978).



canía con prácticas sociales que involucren leer o escribir, los niños o niñas comienzan a construir ideas de cómo funciona el sistema de escritura. En un principio, estas ideas están más alejadas de dicho sistema, pero conforme los aprendices participan en más prácticas comunicativas mediadas por la escritura, sus ideas se modifican y se acercan a la convencionalidad. Para aprender es importante poner en juego estas ideas tentativas sobre cómo funciona el sistema de escritura y construir esquemas de acción. Al ponerse en juego en contextos sociales, los niños cobran conciencia de los límites de sus explicaciones o ideas espontáneas. Los errores son una manifestación

clara de haber puesto en juego los esquemas de acción. Así, Ferreiro también concibe los errores como oportunidades para observar el estado del conocimiento de los sujetos.

En el constructivismo, el aprendizaje tiene un componente afectivo importante. El autoconocimiento, las metas personales y compartidas, la disposición para aprender, así como las expectativas altas, desempeñan un papel primordial para quien aprende. Los estudiantes deben trabajar con desafíos reales, problemas con relevancia social y tareas significativas. Las actividades aisladas, repetitivas y fuera de contexto son contraproducentes cuando se convierten en el único recurso para aprender.



Cuadro II.1. Características del personal docente que fundamenta su práctica en el constructivismo

INVESTIGADOR	Desarrolla su curiosidad natural. Demuestra autonomía en su aprendizaje, cuestiona, se interesa en acontecimientos actuales referentes a cualquier área de conocimiento.
REFLEXIVO	Diseña su planeación con base en principios pedagógicos. Monitorea la aplicación de las actividades en el salón de clase y elabora propuestas de mejora de forma permanente.
ATENTO	Escucha a sus estudiantes y se interesa por saber cómo aprenden. Plantea conflictos cognitivos que obligan a la construcción de nuevos esquemas de acción.
ACTIVO	Reconoce que el aprendizaje es responsabilidad de todos y todas, por ello aprende junto con sus estudiantes. Promueve la cooperación y la resolución de problemas entre pares.
MEDIADOR	Realiza la función de andamiaje para sus estudiantes. Más que un experto o experta, es un asesor que lleva a sus aprendices de una zona de desarrollo a otra.
FLEXIBLE	Reconoce cuáles son sus fortalezas y áreas de oportunidad, pide ayuda y valora las aportaciones de otros. Utiliza el error como herramienta de aprendizaje.
INNOVADOR	Utiliza su creatividad para aventurarse a situaciones inciertas con sensatez, prueba nuevas ideas, recursos y estrategias.
INCLUYENTE	Valora la diversidad de pensamientos y estrategias de sus estudiantes, se esfuerza por entender y validar diversos puntos de vista. Tiene altas expectativas de todos sus aprendices.

Fuente: elaboración propia.

IDEAS CLAVE



El aprendizaje se logra por medio de un proceso de construcción interno que requiere reflexión, interacción con otros, presencia de conflictos cognitivos y mediación.



Aprender es reconstruir de forma individual un saber cultural y social.



Los estudiantes tienen conocimientos previos. Para aprender es importante establecer relaciones entre el nuevo conocimiento y los esquemas de acción ya existentes.



Es responsabilidad del personal docente asegurar la construcción de aprendizajes significativos en sus estudiantes y diseñar tareas socialmente relevantes e interesantes.

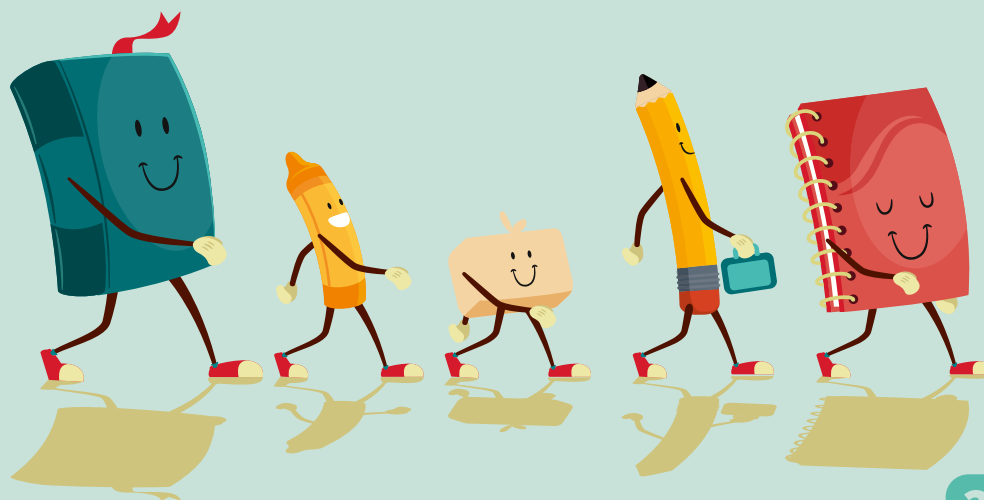


¡MANOS A LA OBRA!

Antes de comenzar una actividad es importante recuperar los aprendizajes previos del grupo. Conocer el estado del conocimiento de los aprendices permitirá presentar situaciones problemáticas y retos que movilicen sus esquemas cognitivos. Mediante la escucha activa del docente se pueden diseñar intervenciones que obliguen a los estudiantes a construir nuevas estrategias de resolución y, por tanto, a aprender.

El docente debe conocer el objeto de conocimiento que pretende enseñar, en este caso la lengua escrita, para anticipar el tipo de errores que presentarán los estudiantes y planear qué ayudas requerirán. Es recomendable evitar dar respuestas directas, en su lugar, es deseable plantear nuevas preguntas, así como dar pistas que promuevan la reflexión. Debido a la diversidad de niveles de aprendizaje entre el estudiantado, las actividades deben ser flexibles y variar en grado de complejidad.

Es necesario crear ambientes donde el error sea natural y los niños y niñas no tengan miedo de equivocarse, ni de mostrar lo que piensan. El docente no debe juzgar ni señalar errores con color rojo o con taches, sino que debe brindar oportunidades de pensar muchas veces las respuestas y de corregirlas antes de obtener una calificación. Cuando los y las niñas no identifican los errores de forma autónoma, es conveniente promover la revisión respetuosa y honesta entre pares. Es indispensable que los adultos pongan el ejemplo y muestren que no tienen el saber absoluto, que disfrutan de aprender y que también ellos o ellas se equivocan.



PARA SABER MÁS ...

- Baquero, R. (1998). Tensiones y paradojas en el uso de la Psicología Sociohistórica en educación. En: Baquero, R., Camilloni, A., Carretero, M., Castorina, J. A., Lenzi, A. y Litwin, E. (coords.) *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition' In A. Sinclair, R., J. Jarvella, and W. J. M. Levelt (eds.) *The Child's Concept of Language*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Carretero, M. (1997). *Desarrollo cognitivo y aprendizaje. Constructivismo y educación*. México: Progreso.
- Castorina, J. A., et al. (1986). *Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Castorina, J. A., Ferreiro, E., Kohl, M. y Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En: Castorina, J. A., Ferreiro, E. et al. (eds.). *Piaget-Vygotski: contribuciones para replantear el debate*. México: Paidós.
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible: hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Coll, C. (1997). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo, ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. En: Arnay, J., Carretero, M., Rodrigo, M. J. et al. (coords.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Ferreiro, E. (1994). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida*. 12(3), 5-14.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999). Psicogénesis y educación. En: Ferreiro, E. (ed.). *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI. pp. 84-92.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. 21ª edición. México: Siglo XXI Editores.
- Hernández, G. (1999). La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. *Perfiles Educativos* [en línea]. (86). [Consultado junio 29 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208604>
- Lejarraga, H. (2004). Cinco perspectivas para el estudio del desarrollo del niño. En: Lejarraga, H. (ed.). *Desarrollo del niño en contexto*. Buenos Aires: Paidós. pp. 10-41.
- Piaget, J. (1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Vygotski, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

CAPÍTULO 3

APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA

La alfabetización trastoca las posibilidades cognitivas del ser humano. Aprender a leer y a escribir abre oportunidades de razonamiento que permean al resto de las actividades humanas. Los procesos cognitivos de una persona alfabetizada difieren notablemente de los de una persona analfabeta. Hay funciones psicológicas superiores que aparecen con la alfabetización y que de otra forma no se desarrollan o quedan en un estado incipiente.

La alfabetización ha sido central en la historia de la escuela. La Revolución francesa y las ideas de igualdad propiciaron la aparición de escuelas que asumieron la responsabilidad de educar a la población. Desde entonces, la idea de ciudadanía se ligó con la posibilidad de leer y escribir. Como consecuencia, a lo largo de la historia, quienes no logran alfabetizarse quedan excluidos del progreso y tienen menos oportunidades. En el caso de la infancia, los niños y las niñas que no se alfabetizan a tiempo sufren discriminación, rechazo y daño emocional desde etapas tempranas. Está demostrado que la

FUNCIONES PSICOLÓGICAS SUPERIORES QUE SE DESARROLLAN CON LA LECTURA



mala inserción a la cultura letrada se relaciona con el fracaso y el abandono escolar.¹ Es por esto que la escuela tiene la responsabilidad fundamental de garantizar que todos los estudiantes tengan derecho a un ambiente alfabetizador de calidad que asegure la adquisición de la lengua escrita en los primeros años.

MIRADAS SOBRE LA ALFABETIZACIÓN

Hay muchas maneras de mirar la alfabetización; hoy en día existen dos tendencias predominantes. Por un lado, se puede considerar alfabetizado a quien domina un *código de transcripción*, conoce las letras y es capaz de escribir una lista de palabras aisladas. Por otro lado, la alfabetización en el *sentido amplio* considera que un analfabeta es aquella persona que no hace uso ni análisis del sistema de escritura, aunque conozca las letras.² Desde esta última perspectiva, estar alfabetizado implica dominar dos aspectos de la lengua escrita: el conocimiento de los compo-

nentes del sistema de escritura y sus funciones; además de tener dominio del principio alfabético, las personas deben formar parte de la cultura letrada.³ Esta perspectiva busca formar personas con criterio y con recursos para contrastar, cuestionar y reflexionar sobre su entorno.⁴

La *concepción tradicional* de la alfabetización se manifiesta en el aula con prácticas que buscan el aprendizaje de un código de transcripción. Es común que se utilicen manuales graduados como material didáctico y se empleen actividades como copias, calcas, planas, ejercicios de motricidad fina o tareas basadas en la repetición de sonidos relacionados con formas gráficas, además de enfatizar la enseñanza de letras o sílabas aisladas.⁵ En este enfoque predomina el interés por que los niños y niñas identifiquen sonidos, los asocien con las letras y reconozcan palabras. Además, el aprendizaje bajo esta perspectiva es jerárquico y considera que hay conocimientos que funcionan como antecedente para adquirir otros, por lo que se emplean actividades secuenciadas y graduadas de menor a mayor dificultad.⁶

1. (Alvarado 2001).

2. (Martínez, Trucco y Palma 2017).

3. (Lerner, Castedo, Alegría y Cisternas 2018).

4. (Infante y Letelier 2013; UNESCO 2020).

5. (Manosalva, Ferrando y Tapia 2014).

6. (Pellicer y Vernon 2006).

El constructivismo, en cambio, toma como base una concepción de alfabetización en el *sentido amplio*; lo que significa que la intervención educativa se centra en retos cognitivos y problemas para resolver. Los niños y las niñas trabajan con distintas unidades de significado, palabras, oraciones y textos completos, de preferencia, en contextos comunicativos reales. Además, se promueve la reflexión para que los estudiantes descubran las relaciones que dan sentido al sistema de escritura. En las actividades niñas y niños comparan, contrastan y analizan. La lengua escrita se concibe como un sistema de representación complejo y se presenta como tal. Desde esta perspectiva, se propicia que las niñas y niños escriban y lean desde sus posibilidades de conceptualización.

Cuadro III. 1. Dos perspectivas sobre la alfabetización

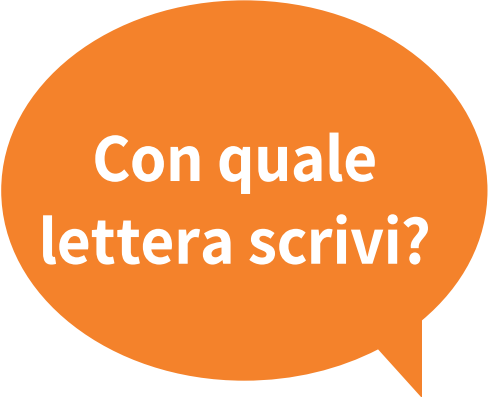
ALFABETIZACIÓN COMO CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN	ALFABETIZACIÓN EN EL SENTIDO AMPLIO
Alfabetizarse es aprender un código.	Alfabetizarse es formar parte de la cultura letrada.
El aprendizaje se logra por el contacto con materiales escritos, la memorización de sonidos y letras, el reconocimiento de palabras comunes.	El aprendizaje se logra por el uso de materiales escritos y por la reflexión sobre los componentes del sistema de escritura: qué letras existen y cómo se corresponden, en qué diversidad de textos está la lengua escrita y cuáles son las funciones del lector y del escritor.
El conocimiento es graduado y se presenta de acuerdo con su aparente complejidad. Por lo general, se enseñan primero vocales, después consonantes, sílabas y por último dígrafos.	El conocimiento es complejo y funciona como un sistema. Los niños y niñas trabajan con todos sus componentes desde el inicio y al ser usuarios entienden la lógica que lo rige.
Las actividades privilegian el reconocimiento de letras, la pronunciación, la identificación de cláusulas comunes y el trazo adecuado de letras.	Las actividades promueven la reflexión para que los y las estudiantes descubran las relaciones que dan sentido al sistema de escritura.

CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LA ESCRITURA

La construcción del sistema de escritura comienza antes del ingreso al preescolar. Como se mencionó en el capítulo anterior, todos los seres humanos buscan dar sentido al mundo que los rodea y se plantean hipótesis que les permiten anticipar, verificar y entender su entorno. Desde etapas muy tempranas de vida se construyen objetos complejos de conocimiento, el sistema de escritura es uno de ellos.⁷

El grado de conocimiento que puede tener una persona sobre este sistema antes de entrar a la escuela depende de muchos factores: el contexto, la estimulación que ha recibido, el nivel socioeconómico y la escolaridad de los padres, en especial de la madre,⁸ influyen en la experiencia que tienen niños y niñas de este objeto cultural. Estos datos otorgan a la educación inicial un papel fundamental. En los espacios escolares se tiene la oportunidad de promover condiciones de igualdad donde todos tengan contacto con la lengua escrita.

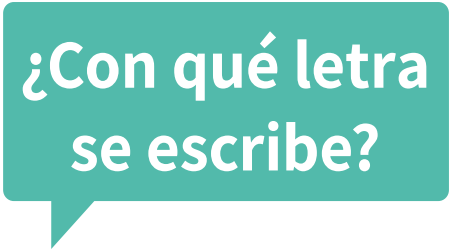
Además de la experiencia previa que tienen las personas antes de ingresar a la escuela, para aprender a leer y escribir es necesario hacer múltiples reflexiones sobre este objeto cultural. Hoy en día se sabe que todos los usuarios de lenguas con escritura alfabética más transparente, como el español, el italiano y el hebreo, atraviesan diferentes niveles de conceptualización equivalentes al intentar comprender cómo se representa su idioma mediante la escritura. Estos niveles son una serie de construcciones y reconstrucciones individuales que responden a la reflexión y a la interacción del sujeto con la lengua escrita. Las conceptualizaciones infantiles comienzan a partir de que



**Con quale
lettera scrivi?**



**בתכמ הזיא מע
בתוכ התא**



**¿Con qué letra
se escribe?**

7. (Ferreiro 1997).

8. (Priegue 2008).

aceptan a la escritura como un objeto sustituto, con valor interpretativo en sí mismo. Por lo general, los niños y las niñas comienzan a identificar que en lo escrito hay un nombre y que es posible su interpretación gracias a que cuenta con una cadena gráfica compuesta por varias letras, aunque en un inicio no puedan establecer todavía la relación entre dichas marcas gráficas y el habla. Es decir, aún no existe correspondencia entre partes de oralidad y partes de escritura.

¿CÓMO VALORAR LAS CONCEPTUALIZACIONES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS SOBRE EL SISTEMA DE ESCRITURA?

Para valorar el nivel de conceptualización del estudiantado se debe recordar que el constructivismo adopta el punto de vista de niñas y niños. Por ello, resulta fundamental abandonar la intervención centrada en la perspectiva de los adultos. De acuerdo con Ferreiro, para establecer el nivel conceptual de un niño o una niña se deben considerar tanto el proceso de escritura, como la producción final.⁹ Contar con muestras de escritura de los estudiantes es importante, pero no suficiente. Resulta esencial, además, conocer las condiciones en que se realiza la producción y cómo la interpreta el niño o niña. Es decir, conocer la lectura que hace el sujeto de su escritura es indispensable para saber en qué nivel del proceso de adquisición se encuentra.

**EL AMBIENTE ÓPTIMO PARA EVALUAR QUÉ SABE
UN NIÑO O NIÑA REQUIERE LA ESCUCHA ACTIVA Y
UN INTERÉS GENUINO SOBRE LO QUE PIENSA.**

9. (Ferreiro 1983).

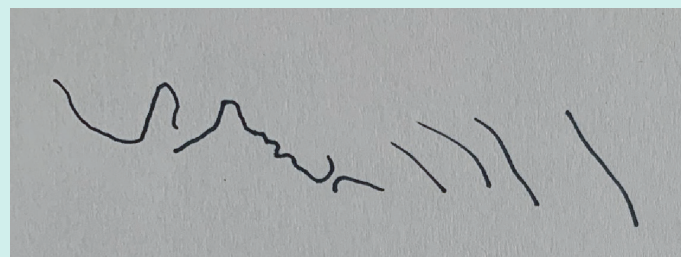
La lectura o justificación que realizan las personas sobre su escritura evoluciona a la par del conocimiento que poseen sobre el sistema de representación. En un principio, los aprendices justifican globalmente lo que escriben. Esto quiere decir que las grafías no tienen valor fonético en sí mismas, ni se consideran unidades. El significado se asigna a la producción completa y ésta es indivisible. En este nivel, cuando niños y niñas leen su escritura, señalan segmentos completos sin criterio de correspondencia. Después, conforme los estudiantes avanzan en su proceso de adquisición, comienzan a leer su escritura por segmentos silábicos hasta que logran identificar unidades intrasilábicas y relacionar la escritura de una letra con un fonema.

Conocer el nivel de conceptualización en el que se encuentran los aprendices favorece una intervención eficiente. Los retos cognitivos varían en función de las etapas, puesto que las posibilidades de reflexión son distintas en cada una. Ante una misma actividad las consignas del personal docente se pueden ajustar a las necesidades de los niños y las niñas. A continuación, se presentan los diferentes niveles por los que atraviesa el estudiantado en el proceso de adquisición de la lengua escrita con base en la propuesta de Ferreiro y Teberosky.¹⁰

NIVEL PRESILÁBICO

En este nivel de conceptualización los niños y las niñas producen escrituras que poco a poco se asemejan a la convencionalidad. Al escribir, las personas emplean *pseudoletras* o “garabatos” que se alejan gráficamente del objeto que se quiere representar. De manera paulatina los estudiantes construyen criterios de legibilidad para distinguir entre dibujo y escritura.

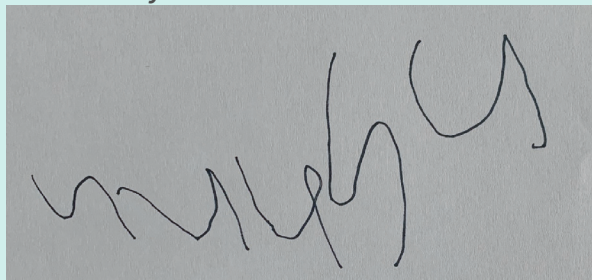
Figura III.1. Escritura presilábica.



En este ejemplo de nivel presilábico el aprendiz escribió el nombre de su papá. Se observa el empleo de linealidad y el uso de pseudoletras. La justificación de la escritura fue global. El aprendiz indicó que ahí decía: “Fernando Calero Sánchez”.

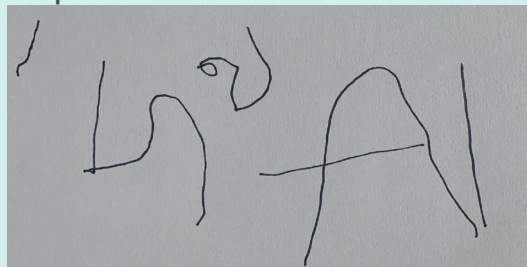
10. (Ferreiro y Teberosky 1979).

Figura III.2. Escritura con criterios de linealidad y arbitrariedad.



En este ejemplo el aprendiz escribió el nombre de su mamá. Se puede observar el empleo de linealidad, arbitrariedad y el uso de pseudoletras. La justificación de la escritura fue global. El aprendiz indicó que ahí decía: “Natalia Calero Sánchez”.

Figura III.3. Escritura de nombre propio en nivel presilábico.

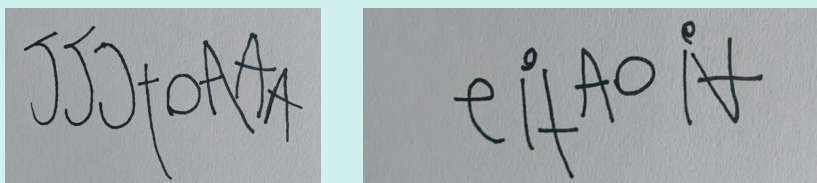


En este ejemplo el aprendiz escribió su nombre. Se observa la aparición del uso de algunas letras “A, N, L”. La justificación de la escritura fue global. El aprendiz indicó que ahí decía: “José María”.

La *linealidad* y la *arbitrariedad* son dos características que aparecen en este nivel. Las escrituras comienzan a desarrollar un orden lineal en el espacio, que es un criterio de la escritura convencional. Sin embargo, la selección de marcas gráficas para escribir es arbitraria por lo que el niño o la niña es capaz de interpretar su producción, pero no la de otros.

En el nivel presilábico se construyen los llamados criterios de legibilidad: cantidad mínima, variabilidad interna y externa. La cantidad mínima refiere a la necesidad de contar con cadenas gráficas de al menos tres grafías para que los estudiantes acepten que puede estar escrito algo, con menos “no dice nada”. El criterio denominado *variabilidad interna* se presenta cuando las letras se combinan en el interior de la cadena gráfica. Los niños y las niñas evitan escribir grafías iguales de forma sucesiva. En el siguiente ejemplo se puede observar la escritura de la misma palabra antes y después de que se construya este criterio. Cabe resaltar que en este nivel a menudo el repertorio de letras es reducido. Como estrategia para variar posibilidades de representación, en ocasiones se invierten grafías tal como se muestra a continuación.

Figura III.4. Escritura antes y después de construcción de criterio de variabilidad interna.



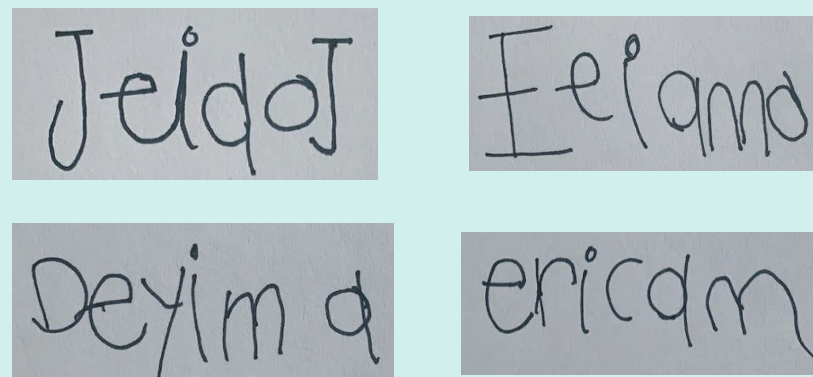
En el ejemplo de la izquierda el aprendiz escribió “gato” y utilizó las grafías “J” y “A” de forma consecutiva, aún no se establece el criterio de variabilidad interna. En el ejemplo de la derecha, se observa la escritura de “gato” una vez que se construyó este criterio. Hay uso variado de grafías al interior de la palabra. La “A” se invierte para representar una letra distinta. La justificación de la escritura en ambos casos fue global.

El segundo rasgo que se construye es el *criterio de variabilidad externa* el cual consiste en la alteración del orden de las marcas gráficas para representar palabras diferentes. Los niños y las niñas saben que para escribir palabras distintas el orden de las letras debe variar.

En el nivel presilábico se construye también el criterio de *cantidad mínima*. Por medio de este criterio los pequeños se cuestionan cuántas letras debe tener una escritura para que otros la lean. Las investigaciones señalan que las niñas y los niños que escriben en español, en general, eligen tres letras como criterio de

legibilidad.¹¹ En esta etapa los y las aprendices justifican o leen su escritura de manera *global*. Es decir, se hace lectura sin detención y no se relaciona la escritura con la pauta sonora del habla.

Figura III.5. Escritura con criterio de variabilidad externa.



En este ejemplo se observa el criterio de variabilidad externa, el aprendiz escribió una lista de ingredientes: “huevo”, “leche”, “avena” y “chocolate”. Para cada palabra utilizó letras diferentes en distinto orden. La justificación de la escritura fue global.

11. (Ferreiro 1991; Vernon 1997).

NIVEL SILÁBICO

La adquisición del principio silábico de escritura es el resultado de la construcción de uno de los esquemas más importantes y complejos durante el proceso de alfabetización inicial. En este nivel, niños y niñas relacionan la escritura con las pautas sonoras de cada palabra. El estudiantado asigna una letra para cada sílaba tanto en su producción escrita como en la interpretación de lo que escribió. En el nivel silábico, se transita por dos subetapas: *silábica sin valor sonoro convencional* y *silábica con valor sonoro convencional*. En ambas, la lectura también sigue un criterio silábico: al leer niños y niñas señalan una letra por la emisión de una sílaba. Por ello, es frecuente que ajusten el número de sílabas al número de grafías.

a) Silábica sin valor sonoro convencional

La primera etapa se denomina *silábica sin valor sonoro convencional*, en ella la letra que se elige para representar una sílaba es arbitraria y no tiene correspondencia sonora convencional. Por ejemplo, en la escritura de palabras que tienen tres sílabas o más, los aprendices anotarán una letra por segmento, como se muestra en el dictado de la palabra *MA-RIPOSA*:

Figura III.6. Escritura silábica sin valor sonoro convencional.

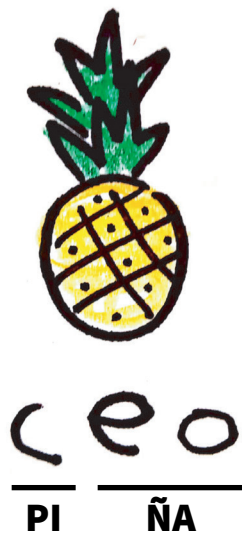


En este ejemplo de nivel silábico sin valor sonoro convencional, el aprendiz escribió “mariposa”. Se observa que ha construido el criterio de cantidad mínima, pues emplea 4 letras: “I, A, N, T”. Al leer asignó a cada segmento silábico una grafía.

LAS ESTRATEGIAS QUE CREAN LOS APRENDICES NOS MUESTRAN LO QUE PIENSAN. EN MUCHAS OCASIONES LOS PROCESOS NATURALES DE OMITIR O INVERTIR LETRAS SE HAN CONFUNDIDO CON ERRORES E INCLUSO CON SIGNOS DE TRASTORNOS DE APRENDIZAJE.

En esta etapa se asignan de forma regular una letra por sílaba. Sin embargo, la escritura de palabras monosilábicas y bisilábicas se complejiza porque contraviene el criterio de cantidad mínima que los aprendices habían construido en la etapa anterior. Por esta razón, es común que ante este reto el estudiantado añada una letra a su escritura con la intención de que sea “legible”. En otros casos, los estudiantes pierden su hipótesis inicial de una letra por sílaba y añaden letras sin control. Por ejemplo, al escribir *PIÑA* para el segmento PI se asignó la letra C y para el segmento ÑA las letras EO.

Figura III.7. Escritura silábica sin valor sonoro convencional.

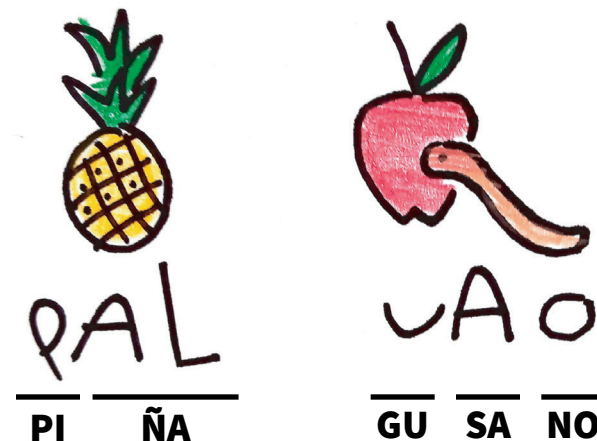


En este ejemplo de nivel silábico sin valor sonoro convencional, el aprendiz escribió “piña”. La justificación de la escritura fue silábica.

b) Silábica con valor sonoro convencional

A partir de la reflexión y de varias oportunidades de tener contacto con la lengua escrita, los estudiantes amplían su repertorio de letras y consideran el valor sonoro convencional de las grafías. La escritura con base en el criterio silábico se consolida, con la diferencia de que ahora el aprendiz emplea letras que son pertinentes para cada sílaba. Por sus características lingüísticas, la selección de vocales predomina en esta etapa. En la escritura de las palabras *PIÑA* y *GUSANO* la elección de letras fue la siguiente:

Figura III.8. Escritura silábica con valor sonoro convencional.



En este ejemplo de nivel silábico con valor sonoro convencional en la escritura de “piña” y “gusano” el aprendiz asignó una letra pertinente por cada sílaba. La palabra “piña” contraviene el criterio de cantidad mínima por lo que el aprendiz agregó la letra “L”.

NIVEL SILÁBICO - ALFABÉTICO

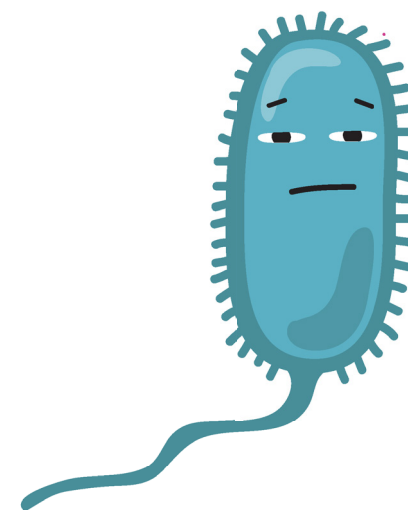
Conforme avanzan en el proceso de adquisición, los aprendices realizan producciones con correspondencias silábico-alfabéticas. En esta fase niños y niñas todavía utilizan una letra para representar cada sílaba, pero poco a poco empiezan a añadir otras letras para cada segmento silábico. Es decir, en esta etapa, las letras que se escriben representan en algunas ocasiones sílabas y, en otras, fonemas. La escritura de palabras compuestas de una o dos sílabas se mantiene como un reto porque el criterio de cantidad mínima sigue vigente.

CONTRARIO A LO QUE ALGUNAS PERSONAS PIENSAN, EN ESTE NIVEL LOS APRENDICES NO OMITEN NI SE COMEN LAS LETRAS; EN TODO CASO HAN AUMENTADO LA CANTIDAD DE GRAFÍAS QUE EMPLEAN PARA ESCRIBIR.

Figura III.9. Escritura silábica-alfabética.

ALUNOS MICROBIOS NOS
EFERMANIOSOS AS
NSA NOSIETS

En este ejemplo de nivel silábico-alfabético el aprendiz escribió: “Algunos microbios nos enferman y otros nos hacen más sanos y fuertes”. La escritura se acerca a la convencionalidad, persiste la omisión de algunas letras.

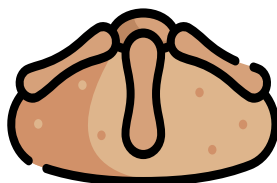


NIVEL ALFABÉTICO

En este nivel hay una correspondencia alfabética que se acerca a la convencionalidad. Los aprendices representan y leen casi todos los fonemas de la palabra que escribieron.

Figura III.10. Escritura alfabética.

Se pone pan de muerto con azúcar



En este ejemplo de nivel alfabético el aprendiz escribió: “Se pone pan de muerto con azúcar”. La escritura está completa, el trabajo con la segmentación de palabras y normas ortográficas es posterior.

Algunos grupos consonánticos, por sus características, se adquieren más tarde. Tal es el caso de los *grupos homosilábicos*, es decir, combinaciones de consonantes dentro de las sílabas. Por ejemplo, las combinaciones de letras *FL* en la palabra **FLOR** y *PL* en la palabra **PLÁTANO**. Esta complejidad también sucede en combinaciones de consonantes fuera de las sílabas o en grupos heterosilábicos.

Por ejemplo, la combinación de letras *ST* en la palabra **PASTO** y *RN* en la palabra **HORNO**. Los grupos consonánticos se conocen coloquialmente como “sílabas trabadas”. En la escritura de palabras que contienen estas características lingüísticas es frecuente que se omita alguna consonante. Por ejemplo:

FOR para **FLOR**
PATANO para **PLÁTANO**
PATO para **PASTO**
ONO para **HORNO** *

En la medida en que hay oportunidades para reflexionar, niños y niñas superan el desafío que presentan las combinaciones consonánticas y se acercan a la convencionalidad. Es muy importante recordar que las normas ortográficas del uso de las letras G, J, H, C, Z, S, de los dígrafos CH, RR, LL, de mayúsculas y de puntuación corresponden a una construcción posterior a la adquisición inicial del principio alfabético.

* Se resalta en negritas la combinación consonántica que presenta dificultad

IDEAS CLAVE



La alfabetización trastoca las posibilidades cognitivas del ser humano.



La alfabetización en el sentido amplio trasciende la enseñanza de un código de transcripción y supone construir hipótesis, enfrentarse a retos cognitivos y descubrir el principio alfabético que rige el sistema de escritura.



La adquisición de la lengua escrita inicia antes de entrar a la escuela y es un proceso en el que mediante la reflexión y construcción de hipótesis se transita por niveles de conceptualización hasta llegar a la convencionalidad.



Cuadro III. 2. Síntesis de niveles de conceptualización de la escritura

NIVEL DE CONCEPTUALIZACIÓN	CARACTERÍSTICAS DE LA ESCRITURA	TIPO DE LECTURA O JUSTIFICACIÓN
Representación presilábica	- Existe diferencia entre dos sistemas de representación: el dibujo y la escritura. - No se controla la cantidad o la longitud de marcas gráficas, tampoco se cuestiona cuál utilizar. - Se pueden emplear “garabatos” o pseudolettras. - Construcción paulatina de criterios de legibilidad: variabilidad interna, variabilidad externa y cantidad mínima de marcas gráficas.	La justificación es global. Lectura sin detención. No se relaciona la escritura con la pauta sonora del habla.
Representación silábica sin valor sonoro convencional	- Inicia la fonetización de la escritura. - Para cada segmento silábico se escribe una letra arbitraria que no tiene correspondencia fonética. - Salvo en algunas excepciones, se escribe una letra para representar una sílaba.	La justificación es silábica. Los niños y las niñas ajustan las sílabas al número de letras que escribieron.
Representación silábica con valor sonoro convencional	- Para cada segmento silábico se escribe una letra. La selección de letras deja de ser arbitraria y se acerca a la convencionalidad. - Se utilizan algunas letras de acuerdo con su valor sonoro convencional, predomina el empleo de vocales.	La justificación es silábica. Las niñas y los niños ajustan las sílabas al número de letras que escribieron.
Representación silábica-alfabética	- La sílaba deja de considerarse como unidad principal de análisis. Se empiezan a identificar letras intermedias. - Para representar cada sílaba inicia la escritura de más de una letra. Aunque en algunos casos se mantiene la hipótesis silábica.	En la lectura, niños y niñas ajustan los fonemas al número de letras que hayan usado para escribir una palabra.
Representación alfabética inicial	- La escritura se acerca a la convencionalidad y hay correspondencia sonora entre las letras y los fonemas. - En la escritura de sílabas compuestas por grupos consonánticos hetero y homosilábicos se siguen presentando omisiones de letras.	En la lectura, niños y niñas ajustan los fonemas al número de letras que hayan usado para escribir una palabra.

Fuente: elaboración propia.

¡MANOS A LA OBRA!

Para favorecer el proceso de adquisición de la lengua escrita es indispensable crear oportunidades para que niños y niñas puedan reflexionar sobre el sistema de escritura. Se aprende a leer leyendo y se aprende a escribir escribiendo,¹² aunque todavía no se haga de forma convencional. Hay actividades que se pueden emplear todos los días: anotar la fecha, hacer listas, tomar notas, organizar información, registrar eventos, sucesos y datos, entre otras. Es necesario dedicar tiempo para acompañar al estudiantado en el proceso de adquisición, hasta comprender qué piensan del sistema de escritura mediante preguntas tales como: *¿cómo lo sabes?*, *¿por qué eliges esa letra?*, *¿me puedes leer con tu dedito cómo dice?*, *¿qué otra palabra empieza igual?*, *¿qué es lo que quieres escribir?*

Es importante promover la inserción de los aprendices a la cultura letrada. Para ello se requiere leer en voz alta, dialogar en torno a los textos, hacer recomendaciones de lectura entre niños y niñas, utilizar diferentes tipos de textos como noticias, cuentos, libros informativos, cartas e invitaciones. Algunos espacios que permiten compartir la escritura y la lectura con la comunidad son blogs, boletines, periódicos murales, carteles, folletos informativos y álbumes, entre otros.

Para establecer el nivel de conceptualización de escritura se recomienda usar el *Instrumento diagnóstico para niños prealfabéticos* de Alvarado.¹³ En esta prueba, se toman en cuenta varios aspectos como la escritura del nombre propio, de sustantivos específicos y una frase, para determinar el repertorio gráfico de los estudiantes así como la etapa de adquisición en la que se encuentran. La valoración se realiza de forma individual en un ambiente de entrevista clínica, tal como proponen Ferreiro y Piaget.

12. (Lerner 2003).

13. (Alvarado 2020).



PARA SABER MÁS ...

Alvarado, M. y Vernon, S. (2004). Leer y escribir con otros y para otros en los primeros años de la escolaridad. En Pellicer, A. y Vernon, S. (coords.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: Ediciones SM. pp. 255-276.

Alvarado, M. (2001). Actividades didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura al inicio de la alfabetización. *Psicología y Sociedad*. Número especial. pp. 24-34.

Alvarado, M. (2020). *Instrumento diagnóstico para niños prealfabéticos*. México: El Colegio de México.

Ferreiro, E. (1983). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Lectura y Vida* [en línea]. 4(2). [Consultado 30 junio 2020]. Disponible en: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n2>

Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida* [en línea]. 12(3). [Consultado 30 junio 2020]. Disponible en: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3>

Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. 21ª edición. México: Siglo XXI Editores.

Infante, M. y Letelier, M. (2013). *Alfabetización y educación: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.

Lerner, D., Castedo, M., Alegría, M. y Cisternas, T. (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* [en línea]. 11(2), 100-119. [Consultado 30 de junio 2020]. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9033/pr.9033.pdf

Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo imaginario*. México: FCE.

- Manosalva, S., Ferrando, M. y Tapia, C. (2014). Alfabetización inicial desde un enfoque psicogenético: una mirada deconstructiva de la discapacidad. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica* [en línea]. (15), 131-146. [Consultado 30 de junio 2020]. Disponible en: <https://doi.org/10.25074/07195532.15.386>
- Martínez, R., Trucco, D. y Palma, A. (2017). El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe. Panorama y principales desafíos de política. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica* [en línea]. (15), 131-146. [Consultado 30 de junio 2020]. Disponible en: <https://doi.org/10.25074/07195532.15.386>
- Priegue, D. (2008). *Familia, educación e inmigración: un programa de intervención pedagógica*. Barcelona: Fundación Caixa.
- UNESCO (2020). Alfabetización [en línea]. *UNESCO*. [Consultado 30 de junio 2020]. Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>
- Vernon, S. (1986). *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los períodos presilábicos y el silábico)*. Tesis de maestría, CINVESTAV.
- Vernon, S. (1997). *La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura*. Tesis doctoral, CINVESTAV.
- Vernon, S. (2006). El constructivismo y otros enfoques didácticos. En Pellicer, A. y Vernon, S. (coords.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM. pp. 197-226.

CAPÍTULO 4

DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESCRITA

La *didáctica* es la disciplina pedagógica de intervención que estudia los elementos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El objeto de conocimiento de esta disciplina es analizar los propósitos de enseñanza, el proyecto pedagógico y cómo debe ser el diseño de clases para promover el aprendizaje significativo. Adicionalmente, la didáctica ayuda a organizar una clase, analiza la intervención del docente, en especial ante los errores de los aprendices, distribuye funciones y construye indicadores para cada situación de aprendizaje. Finalmente, esta disciplina ayuda a tener una mirada científica de los actores involucrados en el proceso de adquisición de conocimiento, de las relaciones que se entablan entre ellos y del ambiente en el que se desenvuelven.

La didáctica se especializa de acuerdo con el objeto de estudio que se pretende enseñar. Así, surge la didáctica de la lengua escrita enfocada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura. Los aportes de esta subdisciplina permiten:

- a)** Diseñar intervenciones educativas y *situaciones didácticas* que consideren los niveles de conceptualización de los estudiantes.
- b)** Documentar la importancia de la creación de ambientes alfabetizadores.
- c)** Dar cuenta de los efectos que tiene la rutina de trabajo en el desempeño de los estudiantes.
- d)** Mostrar los beneficios de trabajar en diversas formas de organización grupal.

INTERVENCIONES EDUCATIVAS Y SITUACIONES DIDÁCTICAS PARA ALFABETIZAR

Las actividades propuestas en este libro retoman los hallazgos de la didáctica de la lengua escrita para alfabetizar de forma eficiente a niños y niñas en condiciones de rezago educativo. Con este propósito, se ha consolidado una propuesta de intervención para alfabetización inicial que se fundamenta en las aportaciones de Alvarado y Vernon. Ambas investigadoras tienen una trayectoria destacada en el estudio de los procesos de adquisición de la lectura y la escritura. Los objetivos que han dado forma a esta intervención educativa son los siguientes:

1. Promover el gusto por la lectura y descubrir las diferentes funciones sociales de los textos escritos.
2. Crear espacios para la reflexión focalizada que familiaricen a las niñas y niños con la forma escrita de las palabras.
3. Promover reflexiones sobre el sistema de escritura, por medio de la lectura y la producción escrita.
4. Modelar y desarrollar las funciones de lector y de escritor.

La intervención educativa que se utiliza está diseñada de acuerdo con los hallazgos de la psicología educativa. La secuencia de actividades retoma la epistemología constructivista, razón por la cual los aprendices están en el centro del proceso de aprendizaje. Cada sesión tiene una hora de duración y promueve los objetivos señalados. La distribución de cada clase contempla cuatro momentos: bienvenida, tiempo de reflexión sobre el sistema de escritura, interpretación y seguimiento de instructivos escritos, y lectura del personal docente en voz alta.

1.- Bienvenida: promoción de un ambiente alfabetizador

Este momento se destina para abrir la sesión de trabajo. En la bienvenida se realizan actividades que permiten ampliar referentes escritos y además dan estructura a la clase. En un primer momento, niños y niñas pasan lista de asistencia con el propósito de identificar los nombres propios de quienes componen el grupo y ampliar el repertorio de letras que conocen. Después, con ayuda de los estudiantes, se identifica la fecha del día en el calendario y se escribe. Además, se presenta al grupo la rutina de trabajo para la sesión, este momento es útil para hacer juegos que impliquen reconocer palabras y para modelar actividades de escritura.

2.- Leer y escribir para pensar sobre el sistema

En este momento se ponen en práctica actividades de lectura y escritura adecuadas para el nivel de conceptualización de los estudiantes. Se promueve la reflexión individual y se destina tiempo para proveer de pistas útiles que permitan a los aprendices leer o escribir. Adi-

cionalmente, se busca enriquecer la información de la que disponen niñas y niños para que hagan comparaciones gráficas e infieran la lógica alfabética que rige el sistema de escritura.

En lo que atañe a la enseñanza de las letras es muy importante destacar que ésta no se hace de forma aislada ni siguiendo un orden específico. Desde esta perspectiva educativa no existen letras “fáciles” ni “difíciles”, por lo que todas se enseñan al mismo tiempo mediante el uso de textos. Por lo cual, no es eficiente separar la enseñanza de letras por semana, ni clasificar consonantes y vocales. La memorización del abecedario, práctica común en diversos escenarios educativos, es contraproducente cuando las personas quieren escribir. Enseñar el nombre convencional de las letras “erre”, “be”, “eme” confunde a los estudiantes que inician el proceso de alfabetización.¹ Es mejor identificar las letras en relación con un referente, por ejemplo: “la de Ramiro” o “la de bebé”.

1 (Fernández y Alvarado 2015).

3.- Leer para hacer: interpretación y seguimiento de instructivos y recetas

En este momento de la sesión se trabaja con instructivos o recetas escritas. Cada niño recibe una copia del texto instruccional que se va a trabajar e intenta extraer su significado a partir de la comparación de palabras y la inferencia sobre lo que puede estar escrito. La docente lee en voz alta el texto escrito y brinda apoyo para que niños y niñas reflexionen sobre distintos datos a observar: lista de ingredientes o materiales necesarios, secuencia lógica, procedimiento de elaboración e imágenes que acompañan el texto. Estos portadores textuales permiten a los niños constatar la funcionalidad de la escritura, pues el seguimiento de instrucciones da como resultado un producto tangible.

4.- Leer para comprender: lectura en voz alta

En este momento de la sesión la docente lee en voz alta a niños y niñas. Es fundamental introducir el texto y promover la reflexión por medio de preguntas tales como: *¿quién escribió el libro?*, *¿quién ilustró el libro?*, *¿dónde se editó?* Durante la lectura es importante mostrar las páginas a los aprendices y señalar la direccionalidad al tiempo que se va leyendo. La selección de textos debe ser variada y de calidad. En ocasiones, el personal docente puede elegir la lectura de un cuento largo o de una novela, por lo que será necesario distribuir el contenido en episodios durante varios días y realizar los cortes en momentos donde se mantenga el interés por lo que va a suceder después. Es esencial señalar que la lectura se prepara con anticipación, se lee previamente el libro y se anticipan preguntas o intervenciones. El texto se respeta, es decir, el vocabulario y la trama no se alteran, aun si se lee a niños pequeños. De esta manera los aprendices se enfrentan a la lengua escrita, pues están en contacto con léxico nuevo, estructuras lingüísticas y conceptos propios de este objeto cultural.

Para finalizar la intervención se permite explorar libros y elegir uno para llevarlo en préstamo a casa. Resulta imprescindible que durante la semana los aprendices tengan contacto con material escrito también en familia. Los últimos minutos de la sesión se destinan a llenar una ficha de préstamo en la que completan los datos del lector, la fecha de devolución y el título del libro seleccionado.

Situaciones didácticas que acompañan las intervenciones

La intervención de alfabetización inicial se enfoca en que el aprendiz tome decisiones gráficas y de lectura a partir de la resolución de problemas comunicativos reales en un ambiente estimulante. Para lograr que niños y niñas se alfabeticen, el personal docente diseña situaciones didácticas que permiten mediar entre lo que sabe el niño o niña y el objeto de conocimiento. La intervención antes descrita se enriquece con las siguientes situaciones didácticas propuestas por Kaufman y Lerner.¹ El uso de estas situaciones es diverso, el docente elige alguna de acuerdo con el objetivo de la sesión.

1. NIÑOS Y NIÑAS LEEN POR SÍ MISMOS

Leer es extraer significado de lo escrito. No siempre que se lee se hace de manera convencional. Los niños y las niñas desde pequeños, aun sin estar alfabetizados, pueden empezar a leer mediante estrategias de muestreo, predicción y anticipación de la información que proporciona el contexto. Los aprendices bus-

can sentido en lo escrito desde sus posibilidades mediante varios recursos: uso de información visual como las imágenes y la tipografía, o bien por medio de información verbal que proporciona el adulto. Niñas y niños presentan un gusto natural por escuchar el mismo libro muchas veces y esto se puede aprovechar. La memorización de fragmentos facilita la construcción de anticipaciones y permite que los estudiantes empiecen a “leer” por su cuenta.

2. NIÑAS Y NIÑOS LEEN POR MEDIO DEL DOCENTE

En esta situación el adulto es quien lee en voz alta. Por medio de la lectura que hace el o la docente, niños y niñas tienen la oportunidad de ampliar su vocabulario. Los adultos leen en voz alta para permitir que los estudiantes participen activamente en la reconstrucción de lo leído. No se trata de evaluar la lectura, sino de trabajar sobre las distintas interpretaciones.²

La lectura en voz alta permite también tener mayor conocimiento sobre el mundo, comentar sobre lo leído, conocer una variedad de textos y analizar su estructura. Asimismo,

1. (Kaufman y Lerner 2015).

2. (Castedo, Kuperman y Hoz 2018).

los libros son un vehículo para incrementar el vocabulario y acercar a las personas a la cultura escrita. Esta actividad promueve también el desarrollo afectivo-emocional del estudiantado.

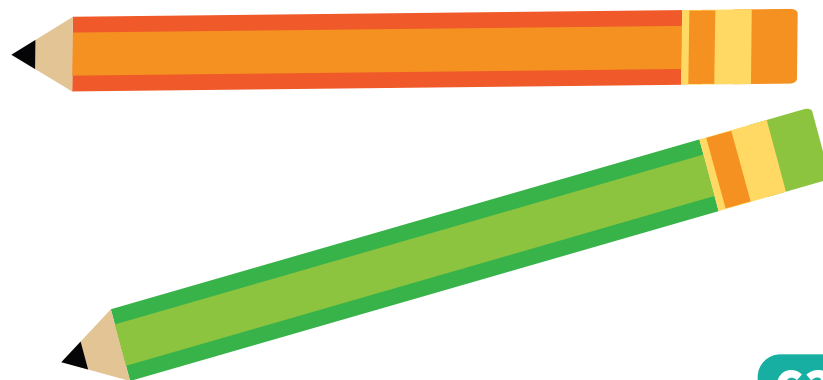
3. NIÑOS Y NIÑAS ESCRIBEN POR SÍ MISMOS

Se promueven momentos para que los estudiantes desarrollen la función de escritores. En esta situación los aprendices escriben por sí mismos según sus posibilidades de conceptualización, revisan su producción y toman en cuenta al receptor. La producción se hace acorde a las hipótesis sobre el sistema de escritura que los pequeños y pequeñas tienen. Estas actividades permiten al docente conocer los diferentes niveles de conceptualización en el aula, así como diseñar intervenciones pertinentes.

4. NIÑAS Y NIÑOS ESCRIBEN POR MEDIO DEL DOCENTE

En esta situación los docentes son quienes escriben, pero el contenido lo definen las niñas y niños. Estas actividades de dictado permiten

que los estudiantes puedan concentrarse en el vocabulario, la estructura y la expresión lingüística del tipo de texto, sin tener que centrar su atención en el sistema de escritura. Cuando los aprendices dictan un texto al docente, es importante que éste mantenga, tal cual, el registro de lo dicho y relea frecuentemente la producción escrita a los autores. En ocasiones, la situación de aprendizaje se centra en la revisión del texto para que sean niños y niñas quienes valoren la redacción. Cuando el texto se lee en voz alta, los aprendices tienen posibilidades de notar y corregir reiteraciones, omisiones y ambigüedades. Los docentes pueden hacer sugerencias al grupo para que el texto quede mejor redactado. En esta situación didáctica se modelan y se hacen explícitas las decisiones de puntuación que se toman.



La importancia de la creación de ambientes alfabetizadores

Para formar lectores y escritores se requiere de un ambiente alfabetizador, es decir, un espacio en el que la cultura letrada esté presente, en donde leer y escribir sea significativo y funcional. Desde etapas muy tempranas es necesario que los niños sean parte de una comunidad letrada en la que lean y escriban desde sus posibilidades de conceptualización, aunque no lo hagan todavía de forma convencional. El conocimiento letrado implica apropiarse de las prácticas sociales en las que se utiliza la lengua escrita.

En México, para algunos niños y niñas, la escuela es el único ambiente alfabetizador. Hay veces que las familias no pueden promover contextos que posibiliten la adquisición de la lengua escrita antes del ingreso a la escuela. Por ello, resulta primordial que se aseguren ambientes alfabetizadores dentro de las instituciones educativas. La escuela debe ser una oportunidad de aprendizaje para todos, tanto para quienes están inmersos por primera vez en los ambientes letrados, como para aquellos

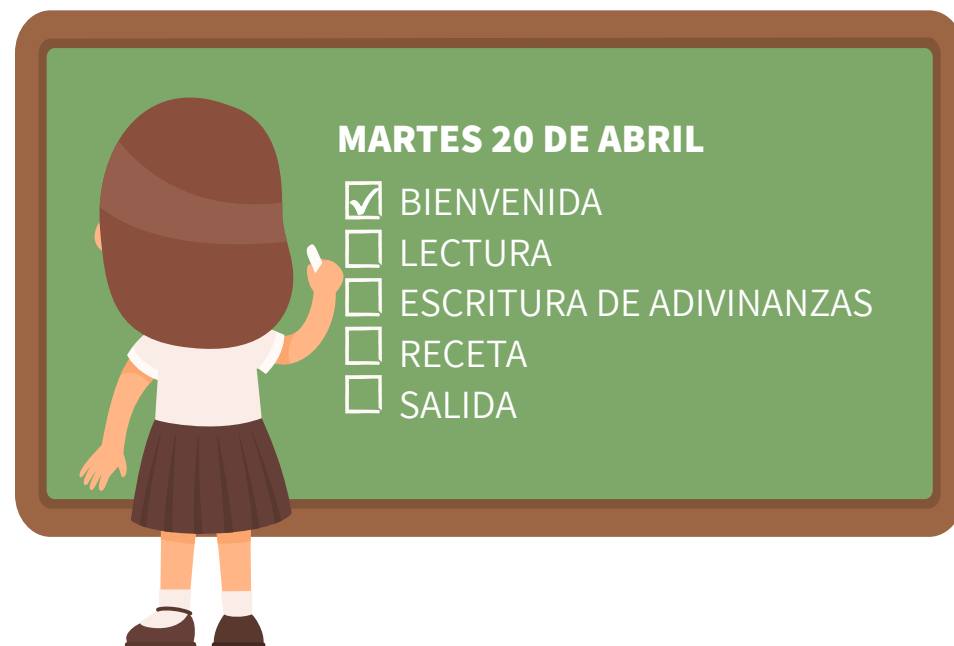
que han tenido experiencia previa en casa con la lengua escrita.

Los componentes de un ambiente alfabetizador comprenden material, hábitos de uso y mediación. Por un lado, es imprescindible tener una biblioteca de buena calidad, aunque no sea numerosa. Se sugiere, además, enriquecer el aula con diferentes portadores textuales reales con uso social como calendario, agenda, listados de actividades y de asistencia, recordatorios, registros, etcétera. Las características de la escritura se aprenden en la medida que se tiene contacto con diversas fuentes textuales. Sin embargo, para alfabetizar, tener material escrito en el aula no es suficiente, también es necesaria una actitud permanente de exploración, disfrute y análisis que ayude a descubrir la naturaleza de lo escrito. En la escuela, los docentes son los modelos de la cultura letrada. Por medio de ellos, niños y niñas se motivan y aprenden para qué sirven leer y escribir.

Efectos que tiene la rutina de trabajo en el desempeño de los estudiantes

La rutina es una excelente estrategia didáctica para motivar, plantear objetivos comunes y optimizar el tiempo escolar con el grupo. Cuando los estudiantes pueden anticipar las actividades a realizar durante la jornada escolar, mejora su desempeño. Las rutinas son una oportunidad para el personal docente y para las niñas y niños de desarrollar autonomía y compartir metas. La regularidad libera a las personas de la ansiedad e incertidumbre. Dentro de sus beneficios se encuentra la promoción de un espacio seguro y ordenado que permite centrar la atención en los procesos de enseñanza-aprendizaje y aprovechar el tiempo. Cuando el niño o la niña encuentran una continuidad y persistencia, se genera en ellos un estado de confianza.

DURANTE LOS PRIMEROS AÑOS, LAS NIÑAS Y NIÑOS DEBEN DESARROLLAR EL VALOR DE LA CONFIANZA QUE SE LOGRA AL CRECER EN UN AMBIENTE SEGURO.



Los principales aspectos que se deben considerar para construir la rutina de intervención son los objetivos de aprendizaje y el nivel de demanda cognitiva de las tareas. Todas las actividades deben tener un propósito de aprendizaje claro, tanto para el docente como para los estudiantes. En la medida en que las actividades son significativas, los estudiantes se involucran y dan su mejor esfuerzo. Toda rutina escolar debe ser equilibrada y contemplar transiciones entre actividades de alta demanda cognitiva. Las transiciones son espacios para distender la atención por algunos minutos y recobrar la concentración.

Asimismo, la edad de los estudiantes y los periodos de atención sostenida son elementos que se deben considerar. Las necesidades y los periodos de atención de niños y niñas se transforman conforme crecen. La rutina en poblaciones preescolares requiere de actividades cortas con muchos apoyos visuales, mientras que en primaria las actividades son más largas, debido a que los periodos de atención sostenida se incrementan. Para funcionar, la rutina debe ser clara, ordenada y constante.

PERIODOS DE ATENCIÓN SOSTENIDA POR EDAD

EDAD	PERIODOS DE ATENCIÓN
2 años	4 a 6 minutos
4 años	8 a 12 minutos
6 años	12 a 18 minutos
8 años	16 a 24 minutos
10 años	20 a 30 minutos
12 años	24 a 36 minutos
14 años	28 a 42 minutos
16 años	32 a 48 minutos

Fuente: elaboración propia.



Cuando las niñas y niños tienen poca experiencia en contextos escolares estos periodos de atención son más cortos. La atención sostenida es una habilidad cognitiva que se desarrolla gracias a la experiencia y a la mediación en contextos institucionales. Se ha demostrado que hay actividades que favorecen el desarrollo de periodos de atención más amplios, incluso en niños y niñas que presentan trastornos por déficit de atención e hiperactividad. La lectura en voz alta destaca como herramienta para incrementar esta función psicológica.

La intervención que se propone para alfabetizar contempla una rutina compuesta por cuatro momentos. Esta distribución considera los aspectos antes mencionados. Cada actividad está planeada para durar como máximo 15 minutos. Tener una rutina constante permite a las niñas y niños seguir un ritmo de trabajo, tomar conciencia de su desempeño y construir la noción del tiempo.



Beneficios de trabajar en diversas formas de organización grupal

La interacción entre estudiantes es fundamental para promover aprendizajes. Los docentes deben planificar y diseñar situaciones de trabajo cooperativo e intercambio, tanto entre docente y estudiantes, como entre pares. Existen diversas formas de organización grupal que enriquecen la jornada escolar. Los objetivos de aprendizaje determinan el tipo de interacción que se elige. A continuación, se enlistan las diferentes modalidades que se utilizan en la intervención:

1. PLENARIA

En esta modalidad todo el grupo realiza la misma actividad. Esta organización es funcional en la bienvenida, para generar acuerdos, en la presentación de un problema, así como en la lectura en voz alta. También es útil para compartir producciones y procedimientos. La plenaria es ideal para el cierre de situaciones didácticas donde se establecen conclusiones.

2. TRABAJO INDIVIDUAL

Esta organización permite a las personas enfrentar retos y proponer soluciones de forma autónoma. Se opta por esta modalidad cuando se quiere conocer la zona de desarrollo real de los aprendices. El trabajo individual favorece el incremento de habilidades de autogestión y permite dar seguimiento personalizado al proceso de aprendizaje. La evaluación y monitoreo de los avances se realizan de forma individual.

3. TRABAJO EN GRUPO PEQUEÑO

Esta forma de organización consiste en distribuir a las niñas y niños en grupos de cinco o seis estudiantes, como máximo, durante un período de tiempo determinado. Las posibilidades de agrupación varían en función del objetivo. En ocasiones resulta óptimo mantener el mismo grupo durante varias sesiones. Otras veces, los integrantes pueden alternarse. Algunas actividades se enriquecen si niños y niñas están agrupados por su nivel de conceptualización de la lengua escrita. Sin embargo, en ocasiones la diversidad de niveles de aprendizaje beneficia la reflexión sobre el sistema de escritura. El grupo pequeño constituye un buen instrumento para fomentar la cooperación y la solidaridad.

IDEAS CLAVE

💡 La didáctica de la lengua escrita es una disciplina que estudia a los actores involucrados en la adquisición de este objeto de conocimiento.

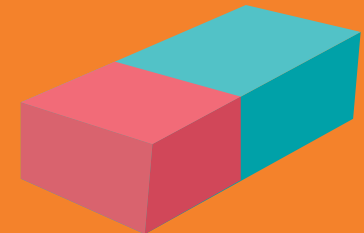
💡 La intervención de alfabetización inicial se divide en cuatro momentos, cada uno persigue un objetivo de aprendizaje específico.

💡 Hay situaciones didácticas que enriquecen el instrumento de intervención e incluyen la lectura y escritura autónomas y por medio del docente.

💡 Para aprender a leer y a escribir es importante tener un ambiente alfabetizador.

💡 La rutina estructura la clase, brinda seguridad, orden y autonomía.

💡 En función del objetivo de aprendizaje se selecciona una organización grupal que puede ser plenaria, individual o en grupo pequeño.



¡MANOS A LA OBRA!

La didáctica de la lengua escrita permite incorporar herramientas que enriquecen la clase. Es importante poner en práctica los hallazgos de esta ciencia de manera consistente para que los niños se involucren más en su propio proceso de aprendizaje. La organización de la intervención que se presenta en este manual ha sido ampliamente probada con hablantes de español. Por ello, es importante respetar los diferentes objetivos y secuencias de actividades. Este instrumento de trabajo está diseñado acorde a las características evolutivas de la lengua escrita, a los periodos de atención sostenida y a las diversas formas de organización grupal.

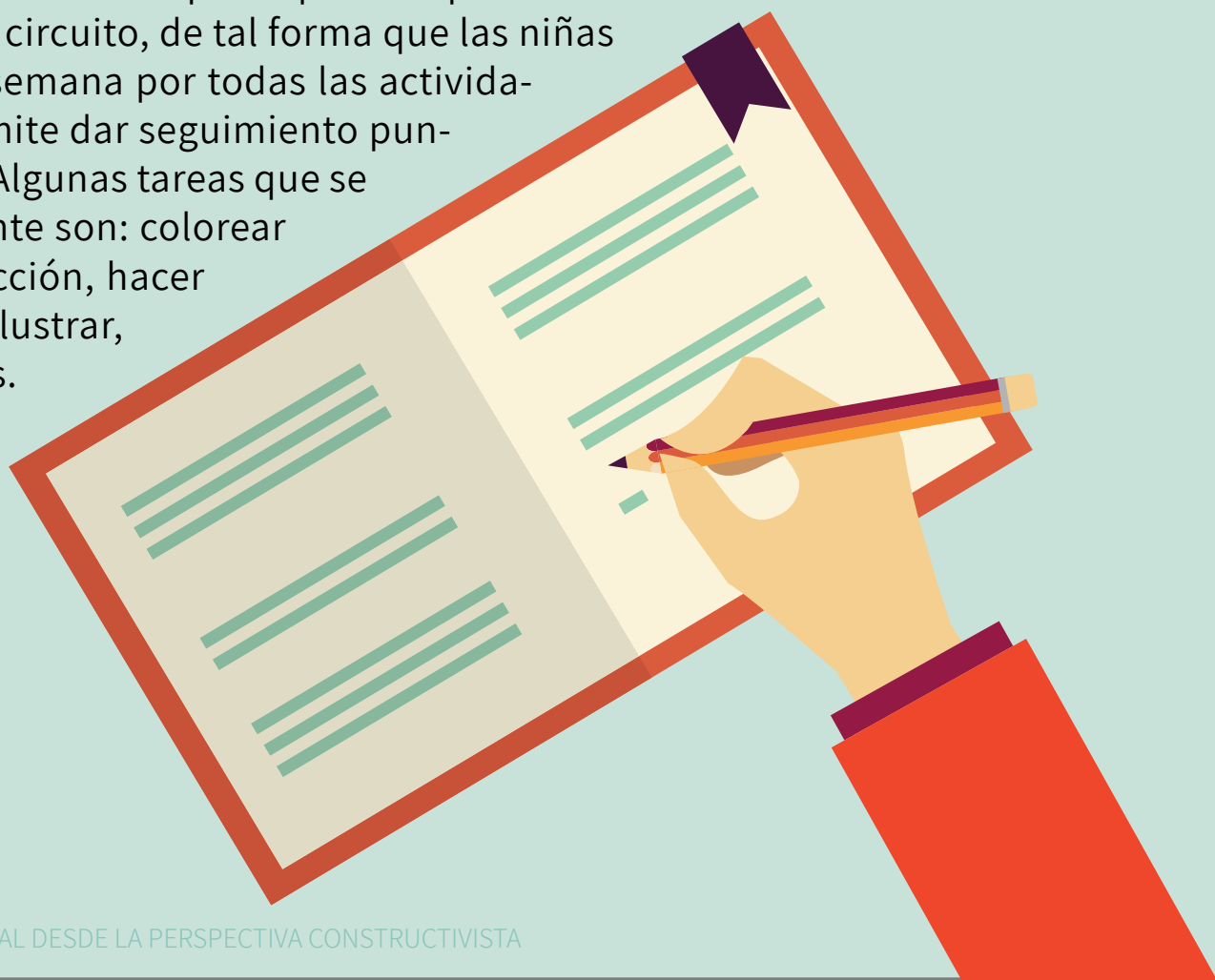
Cuando se pone en práctica el instrumento de intervención para alfabetizar es indispensable hacer uso adecuado del tiempo. Cada momento de la sesión debe durar como máximo 15 minutos. Por esta razón, se recomienda tener un temporizador que recuerde al grupo el momento de finalizar o cambiar de actividad. El énfasis está en el proceso de aprendizaje más que en los productos, de tal manera que, si el tiempo se agota antes de concluir una actividad, se puede continuar en la siguiente sesión.

El ambiente alfabetizador es indispensable, es necesario tener muchos libros al alcance de los niños. Mientras más oportunidades de exploración tengan, mayores reflexiones harán sobre lo escrito. Los docentes deben modelar los usos de la cultura letrada y explicitar las funciones de un lector y un escritor. Hay una multiplicidad de oportunidades para mostrar los beneficios de saber leer y escribir.

Los estudiantes aprenden por medio de la escritura. Es fundamental diseñar actividades para producir textos socialmente relevantes con una intención comunicativa clara: cartas, recados, listas, etcétera. Cuando la escritura no es convencional, el docente reescribe abajo el texto para que otros puedan leer el mensaje. Sin regaños ni presiones, poco a poco, los niños y las niñas construirán las estrategias para acercarse a la convencionalidad.

La rutina debe ser consistente y clara. Se sugiere escribir las tareas a realizar en cada sesión. La lista de actividades permite reflexionar sobre lo escrito: *¿dónde dice?*, *¿con qué letra empieza?*, *¿qué crees que sigue?* Se puede pedir a los aprendices que identifiquen palabras completas o bien que las escriban. Conforme se realizan las actividades se puede hacer una marca o borrarlas para hacer consciente al grupo del avance.

El trabajo en grupo pequeño debe tomar en cuenta una diversidad de factores. En primer lugar, es importante anticipar cuántos grupos pequeños se conformarán, pues las actividades deben ser diferenciadas. Es necesario planear una actividad por equipo. Casi todas las actividades deben poder realizarse con autonomía, a excepción de una que requiere la presencia del docente. Los grupos se organizan en un circuito, de tal forma que las niñas y niños rotan a lo largo del día o de la semana por todas las actividades planeadas. Este agrupamiento permite dar seguimiento puntual al desempeño de cada estudiante. Algunas tareas que se pueden realizar de manera independiente son: colorear leyendo, jugar con material de construcción, hacer rompecabezas, jugar dominó, recortar, ilustrar, explorar libros, ver un video, entre otras.



PARA SABER MÁS ...

- Alvarado, M. y Vernon, S. (2001). Modelos pedagógicos en la enseñanza inicial de la lengua escrita. Psicología y Sociedad. *Revista de la Facultad de Psicología de la UAQ*. Número especial. pp. 35-50.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Castedo, M. (2014). *Didáctica de la lectura y la escritura* [en línea]. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. [Consultado 1 de julio 2020]. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8300/pp.8300.pdf>
- Castedo, M., Kuperman, C. y Hoz, G. (2018). *Leer y escribir para aprender: Módulo 5* [en línea]. Buenos Aires : Instituto Nacional de Formación Docente. [Consultado 1 de julio 2020]. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.647/pm.647.pdf>
- Charnay, R. (1998). Aprender (por medio de) la resolución de problemas. En Parra, C. y Saiz, I. (comps.). *Didáctica de Matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Erikson, E. E. (1950). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, N. y Alvarado, M. (2015). El efecto del rasgo de continuidad en la identificación de palabras escritas. *Revista de Educación y Desarrollo*. (32). pp. 29-39.
- Fernández, N., Alvarado, M. y Martínez, C. (2019). La intervención didáctica para promover la alfabetización inicial de dos niños no nativo hablantes de español, un estudio de caso. *Revista Álabe*. (19). pp. 1-16.
- Kaufman, A. y Lerner, D. (2015). *Didáctica de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Mendelsohn, A., Brockmeyer, C., Weisleder, A., Berkule, S., Seery, A., Canfield, F. y Huberman, H. (2018). Reading Aloud, Play, and Social-Emotional Development. *Pediatrics* [en línea]. 141(5), 1-11. [Consultado 1 de julio 2020]. Disponible en: <https://doi.org/10.1542/peds.2017-3393>
- Vernon, S. y Alvarado, M. (2006). Las posibilidades de escritura en preescolar. En: Vega, L., Macotela, S., Seda, I. y Paredes, H. (comps.). *Alfabetización: retos y perspectivas*. México: Facultad de Psicología, UNAM. pp. 41-53.
- Vernon, S. (2011). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM.

CAPÍTULO 5

ACTIVIDADES PARA PROMOVER LA ALFABETIZACIÓN

Los procesos psicológicos por los que atraviesan las personas para adquirir la lengua escrita fundamentan el diseño y selección de secuencias didácticas. Las actividades que se proponen deben considerar las etapas de conceptualización y el objetivo de aprendizaje. El propósito general es propiciar que los aprendices avancen en el dominio del lenguaje escrito y que sean cada vez mejores productores e intérpretes de diferentes tipos de textos.¹

El proceso de adquisición de la lengua escrita se hace eficiente cuando las actividades y la intervención que se ponen en práctica son adecuadas para el nivel de conceptualización en la que se encuentra el estudiantado. Los retos deben situarse en la zona de desarrollo próximo para que niños y niñas tengan recursos que les permitan resolverlos sin que logren hacerlo de manera sistemática. Se busca propiciar condiciones didácticas para reflexionar en torno a las hipótesis que las niñas y niños se plantean sobre el sistema de escritura. Se piensa con qué letra empieza, qué letras tiene y cuántas grafías escribir en una palabra.²

1. (Fernández, Alvarado y Martínez 2018).

2. (Torres y Cúter 2012).

El material que se diseña para favorecer el proceso de adquisición utiliza letras mayúsculas. La selección de estas grafías se fundamenta en que las mayúsculas tienen rasgos gráficos distintos entre sí que permiten diferenciarlas con mayor facilidad en comparación con las letras minúsculas,³ por ejemplo:

A,B,D,P,Q

PANQUÉ

a,b,d,p,q

panqué

Los letreros que el docente escribe y las actividades que propone deben estar escritas en mayúsculas. Las letras minúsculas están presentes en portadores textuales de uso social, los cuales no se modifican y se emplean en su edición original. Al escribir, las niñas y niños pueden utilizar de forma indistinta letras mayúsculas y minúsculas. Al principio, el foco de atención está en la reflexión sobre cuántas letras escribir. Una vez que niños y niñas son alfabéticos, inicia la transición hacia el uso convencional de ambos tipos de letras. Pedir que los aprendices hagan uso alterno de mayúsculas y minúsculas o que las diferencien al trazarlas con otro color es infructuoso.

MARCAR LAS LETRAS INICIALES CON OTRO COLOR FUE UNA PRÁCTICA ÚTIL PARA ORALIZAR TEXTOS SIN SEGMENTACIÓN EN LA ÉPOCA MEDIEVAL. HOY EN DÍA NO ES NECESARIO.

3. (Torres 2012).

CONSTRUCCIÓN DE REFERENTES

La primera meta en el proceso de alfabetización inicial es lograr que niños y niñas construyan referentes escritos. Estos modelos permiten a los estudiantes evocar letras conocidas para escribir palabras cuya escritura desconocen.⁴ Los primeros referentes que se construyen son el nombre propio y los nombres de personas cercanas.⁵ En la intervención se utilizan también los nombres de colores, animales, comida favorita y algunos objetos conocidos, para ampliar el repertorio gráfico infantil.⁶

En todo momento las niñas y niños cuentan con recursos gráficos visibles. Por un lado, es imprescindible tener materiales de uso cotidiano como calendarios, avisos, reglamentos de aula, entre otros. Además, son útiles los letreros que muestran cada letra del alfabeto, acompañados de una imagen cuyo orden es aleatorio. Por otro lado, también se tiene la lista de nombres escritos de los colores con letra impresa en el color al que hacen referencia. Finalmente, la lista de asistencia y otros portadores que se construyen durante las intervenciones también se encuentran a la vista.



4. (Cano y Vernon 2008).

5. (Ferreiro y Teberosky 1979).

6. (Fernández, Alvarado y Martínez 2019).

EL NOMBRE PROPIO

COMO PRIMER REFERENTE

Los nombres propios son los primeros referentes que se construyen en el proceso de alfabetización. Son un modelo de escritura estable, pues el acomodo y la selección de las letras para su escritura no son aleatorios y es indispensable tener control en la producción gráfica para mantener el significado.⁷ Por ejemplo, la escritura de los nombres MARÍA y MARIANA guarda similitud, pero no es igual. Mediante la comparación y el contraste de nombres, las niñas y niños amplían el repertorio de letras conocidas y construyen observables sobre el sistema de escritura.⁸

El nombre propio tiene un doble significado: emocional y de representación. Por un lado, posee una carga afectiva y de pertenencia muy importante; desde etapas tempranas, el nombre es una de las primeras palabras que los aprendices reconocen. En el entorno familiar hay muchas ocasiones para vincular el nombre oral con la expresión escrita. Una pauta cultural que se ha identificado en la población de clase media consiste en escribir el nombre en los dibujos de los niños, así como marcar la ropa o pertenencias.⁹ Por otro lado, mediante el trabajo con el nombre propio, niños y niñas empiezan a comprender que la escritura es un sistema de representación.

El uso de los nombres propios en situaciones comunicativas dará lugar a su progresivo reconocimiento. Durante algún tiempo, el nombre propio se copia y se memoriza, pero luego se internaliza. En ocasiones, será necesario enseñar a algunos

7. (Ferreiro y Teberosky 1979).

8. (Gómez-Palacio 1982).

9. (Ferreiro y Teberosky 1979).

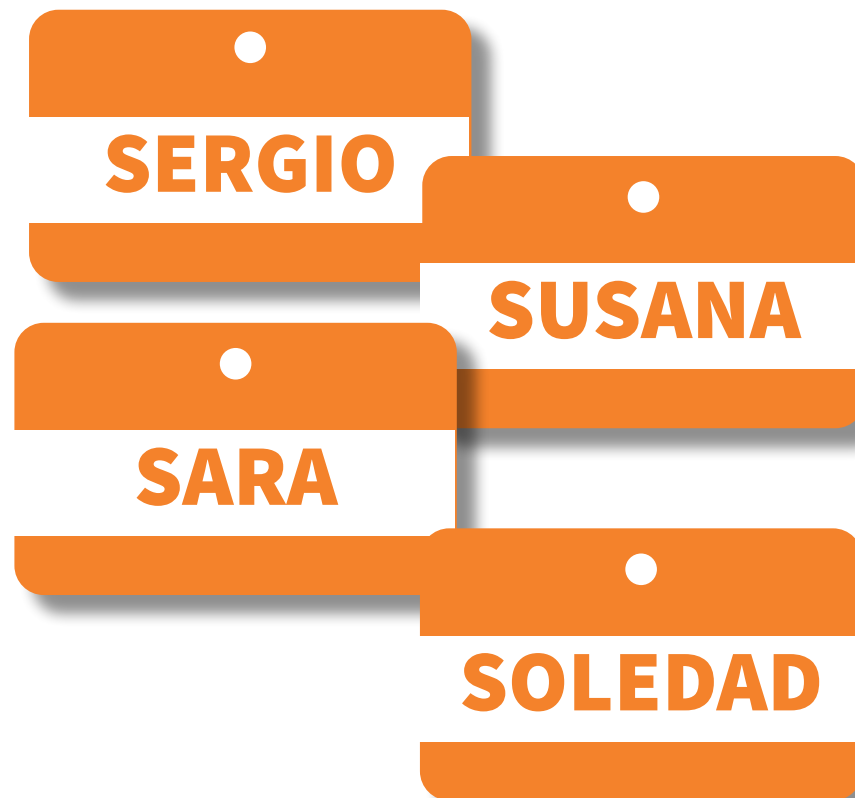


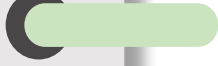
niños formas de reproducir su nombre hasta que puedan escribirlo por sí mismos. Se trata de mostrarles explícitamente de qué manera se copia, así el adulto acompaña en la construcción de observables: la primera letra que debe escribirse, el orden que debe seguir y el número de grafías que componen el nombre. A continuación, se desglosan algunas actividades útiles para el aprendizaje de nombres propios.

ACTIVIDADES CON EL NOMBRE PROPIO

GAFETES

En esta actividad los niños reconocen un gafete con su nombre dentro de una colección. El gafete se mantiene cerca durante la sesión de manera que pueda consultarse para escribir cuando haga falta. La variable didáctica está en el número de gafetes que conforman la colección. Cuando un niño o niña inician el proceso de alfabetización pueden elegir su nombre entre dos o tres tarjetas que comiencen y terminen con letras diferentes. Conforme las niñas y niños tienen más información sobre el sistema de escritura, la tarea se complejiza. Se puede solicitar a los aprendices que identifiquen un nombre entre letreros con rasgos gráficos similares, por ejemplo: SERGIO distingue su nombre entre los gafetes de SUSANA, SARA y SOLEDAD.



	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	
PABLO	✓	X	✓	X	X	
SUSANA	✓	✓	X	X	X	
PAOLA	✓	✓	✓	X	X	
ANA	X	✓	✓	X	X	

LISTA DE ASISTENCIA

En esta actividad las niñas y niños registran quién asistió a clases. Para realizarse se requiere de una cartulina que tenga los nombres de todos los estudiantes y los días de la semana. Este formato debe estar a la vista del grupo. Por turnos, niños y niñas toman asistencia todos los días. Al principio es una actividad que toma mucho tiempo y esfuerzo por lo que se reparte el pase de lista entre los participantes. Una vez que la actividad se vuelve familiar, se desarrollan estrategias para pasar lista de forma eficiente. Los letreros de los nombres deben ser móviles de tal manera que puedan separarse para ser cotejados con los gafetes.

TESORO DE NOMBRES

En esta actividad se imprimen los nombres de los participantes varias veces y se colocan revueltos sobre una mesa a la vista del grupo. Las niñas y niños deberán encontrar todos los letreros de su nombre y pegarlos en la imagen de un cofre. Se sugiere promover que los aprendices se brinden ayuda entre sí con el propósito de que empiecen a identificar también el nombre de otros. Para complejizar la actividad se pueden añadir nombres de personas que no están presentes.



FEDERICO

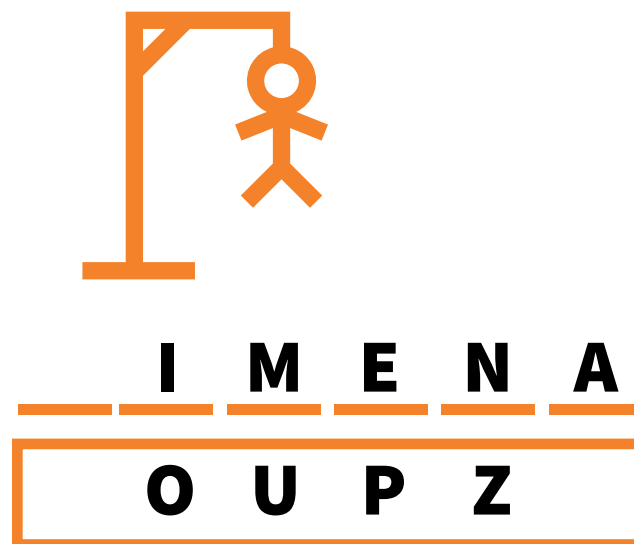
NICOLÁS

FERRÁN

LAURA

AHORCADO

Esta actividad es un juego de adivinanza donde participan dos o más jugadores. El adulto piensa en un nombre que las niñas y niños tratarán de adivinar mediante la sugerencia de letras. Para comenzar, se dibuja una fila de guiones en el pizarrón que representan las letras de la palabra a adivinar. Cuando el jugador sugiere una letra que aparece en la palabra el adulto la escribe en todas sus posiciones correctas. Si la letra no está en la palabra a adivinar la docente escribe en un recuadro la letra sugerida con el objeto de que los niños la recuerden y dibuja un elemento de la figura de una persona ahorcada como marca de conteo. El juego termina cuando niños y niñas completan la palabra escondida o cuando el docente completa el diagrama. La actividad reta al grupo a reconocer las letras que componen un nombre y a aislar fonemas. Esta actividad favorece la consolidación del repertorio de letras, el desarrollo de la anticipación y el respeto a los turnos de participación.



TÓMBOLA DE NOMBRES

Los nombres propios sirven para organizar turnos de participación en una actividad o descubrir quién resultó ganador en un sorteo. Para ello, los nombres de los estudiantes se escriben en tarjetas y se emplean en múltiples ocasiones a lo largo de la jornada escolar. Ésta es una estrategia útil para garantizar que todo el grupo participe. Cada vez que se elige un nombre se muestra en plenaria para que niños y niñas identifiquen qué está escrito.

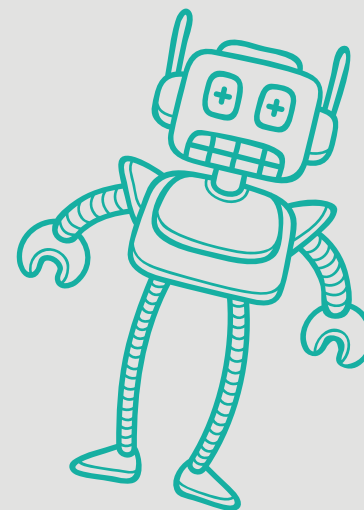
ENCUENTRA TU LUGAR

En esta actividad se hacen tarjetas con los nombres impresos de los participantes y se etiquetan las sillas. Sin que los niños vean, se hace una fila con las sillas y después se les pide que encuentren su lugar. Para lograrlo, los estudiantes pueden comparar los letreros con sus gafetes o con la lista de asistencia. Una vez que el colectivo está sentado se pide a todos que se levanten y cierren los ojos para que el personal docente mueva nuevamente las sillas y vuelvan a jugar.

MENSAJES SECRETOS

Esta actividad se trabaja en grupo pequeño. Para comenzar se prepara una hoja en blanco con el nombre de cada participante como título. Todos cierran los ojos y cuentan hasta diez. Mientras tanto, el docente distribuye las hojas entre niños y niñas de manera que cada uno se quede con una hoja distinta a la suya. Cuando el conteo llega al número diez, los aprendices abren los ojos, de forma individual y sin decirlo en voz alta, deberán identificar el nombre escrito en la hoja. Para lograrlo, pueden utilizar los referentes de gafetes, sillas, mesas o lista de asistencia. Una vez que reconocen el nombre, la tarea consiste en dibujar un objeto. Esta actividad puede complejizarse al solicitar que el objeto dibujado inicie con la misma letra. Los dibujos deben ser muy sencillos de manera que puedan realizarse en dos minutos. Posteriormente, se entrega el mensaje secreto a su dueño para corroborar que le pertenece.

ROBERTO



ACTIVIDADES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE OTROS REFERENTES

ENCONTRAR PAREJAS

Una actividad que permite fortalecer el reconocimiento de palabras es el juego en el que niños y niñas hacen pares de tarjetas de palabras con imágenes. Las parejas pueden ser de colores, animales y otros objetos. Las variables didácticas están en el número de tarjetas y en la similitud o diferencia de rasgos gráficos que tienen las palabras a comparar. Para jugar, primero se colocan las tarjetas sobre una mesa y se pide a un jugador que tome una imagen. Posteriormente, el niño o niña deberán encontrar el nombre escrito para formar la pareja. En ocasiones las palabras se encuentran visibles y en otras ocultas con el objeto de ejercitar la memoria. Si el participante encuentra la pareja, conserva el par, si falla regresa la tarjeta a su posición original. El juego continúa por turnos y gana quien acumula más tarjetas.



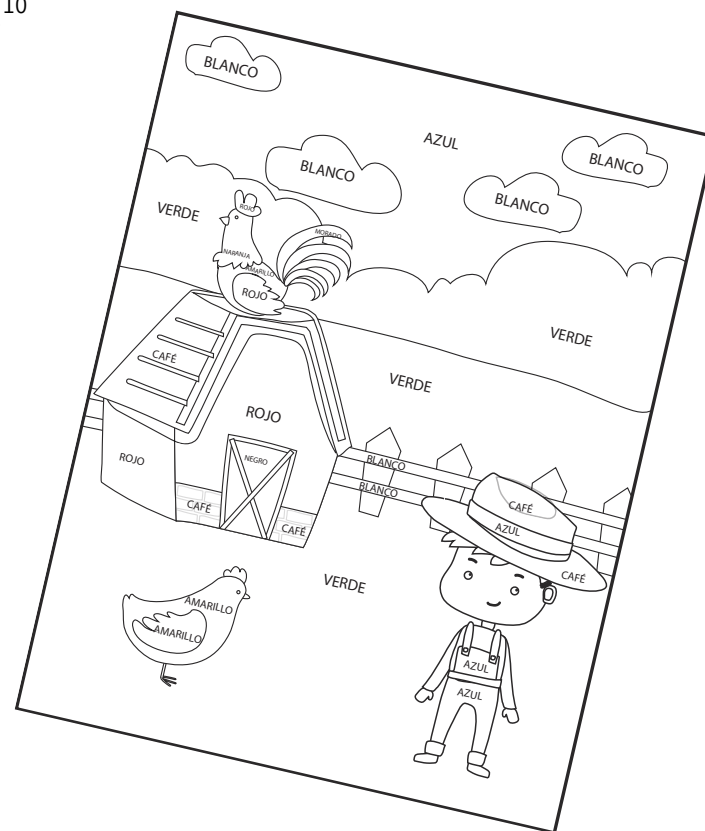
COLOREAR LEYENDO

Para comenzar esta actividad, las niñas y niños deben contar con un referente escrito del nombre de los colores y con la plantilla de un dibujo para colorear. El dibujo tiene letreros que indican qué color debe llevar cada parte. Los referentes escritos permitirán a niños y niñas comparar el orden de las grafías de su dibujo con el nombre de los colores en la lista e identificar qué color deben usar. Por ello, es recomendable que los nombres de los colores no se anticipen con facilidad.

En las primeras ocasiones en que se realiza la actividad los estudiantes requerirán apoyo del adulto para aprender a comparar letra por letra desde el inicio hasta el final. Poco a poco, niños y niñas van identificando con qué letra empieza y qué color está escrito. Existen pares de nombres que enfrentarán a los niños a fijarse en las letras intermedias, tales como ROJO y ROSA o NEGRO y NARANJA.

El propósito de esta actividad es que los aprendices desarrollen habilidades que les permitan identificar los nombres de los colores

por escrito, primero mediante el cotejo con el modelo y después sin necesidad del referente. Cuando comienzan a escribir, los estudiantes recurren a los nombres escritos de los colores para evocar palabras. Esta actividad resulta útil como tarea en casa, pues es posible realizarla de forma autónoma, además colorear es una actividad que niñas y niños disfrutan en general. La secuencia didáctica de colorear leyendo ha sido diseñada y su eficacia ha quedado ampliamente demostrada por Alvarado.¹⁰



10. (Alvarado 2007).

LISTAS DE PALABRAS

Durante la intervención resulta útil construir listas de palabras.¹¹ Para la creación de referentes se construyen de forma colectiva listas de palabras que inician con la misma letra. La selección de letras con las que se hacen las listas parte de los nombres de las niñas y niños. La actividad consiste en escribir el nombre de un integrante del grupo y anotar palabras que empiezan igual. Los aprendices dan opciones, el docente escribe en el pizarrón la propuesta y entre todos comparan para verificar si es pertinente. Por ejemplo, si se escribe la lista de palabras que empiecen como “ALEJANDRO” y los niños proponen la palabra LATA, el adulto la escribe y son las niñas y niños quienes validan si inician igual. En caso de que la propuesta sea pertinente, por ejemplo con la palabra ABEJA, ésta también se escribe en el pizarrón para verificarla. La lista definitiva se copia en una hoja que queda a la vista de todos el resto de las sesiones.

11. (Teberosky y Sepúlveda 2017).

ALEJANDRO

ABEJA

ALA

ARCO

AVIÓN

ACTIVIDADES DE ESCRITURA

USO DE CALENDARIO

El calendario es un excelente portador textual para trabajar reconocimiento de palabras, escritura y matemáticas desde el preescolar. Todos los días el docente pregunta qué día es y coloca un símbolo referente al clima del día en la casilla correspondiente. Las oportunidades para escribir se presentan al cambiar un mes o en el transcurso del mismo, cuando hay alguna actividad. En el calendario se coloca un letrero escrito por los niños con el nombre del evento. Por ejemplo, se escribe DÍA DE MUERTOS, CAMPAMENTO, CUMPLEAÑOS DE ANA, etcétera.

ESCRIBIR LA FECHA

Escribir la fecha es una de las actividades que permiten acompañar la escritura individual en un contexto significativo de uso social. Por turnos, cada día un niño o una niña escriben la fecha completa en un lugar visible para todos. Mientras escriben el niño puede recurrir al ca-

lendario para analizar el nombre de los días o del mes. El docente brinda acompañamiento para que los aprendices reflexionen de acuerdo con su nivel de conceptualización. En caso de que la escritura todavía no sea convencional, el docente respeta el nivel de conceptualización pero normaliza la escritura a un lado para que otros la entiendan.

ESCRITURA DE PISTAS

Es frecuente que las niñas y niños tengan dudas sobre qué letras deben usar al escribir. Cuando preguntan, el docente debe evitar dar la respuesta directa, puesto que esto impide que los aprendices reflexionen. La estrategia que se recomienda poner en práctica es la escritura de palabras que inicien con la letra que necesitan el niño o niña. Para ello, primero se pregunta *¿qué otra palabra empieza igual?* Se busca que las niñas y niños desarrollen la habilidad de evocar palabras que empiezan con el mismo fonema. Al principio es muy difícil que los estudiantes aíslen sonidos y que identifi-

quen palabras que suenan igual. Por esta razón, es conveniente que el adulto escriba dos palabras para que sea el niño quien decida qué pista funciona. Por ejemplo, el niño pregunta: *¿con qué letra empieza PATINES?*, el docente escribe las palabras PATO y TIJERAS, lee con detenimiento mientras justifica con su dedo cada letra y pregunta: *¿qué palabra te sirve para escribir PATINES? ¿PATO o TIJERAS?* Poco a poco serán los estudiantes quienes propongan la palabra que sirve de pista para escribir.

COMPLETAR PALABRAS

En esta actividad las niñas y niños completan la escritura de palabras por nivel de dificultad. Los estudios muestran que las letras frontera, es decir iniciales y finales, son las primeras que los aprendices identifican en el proceso de alfabetización. Las letras finales son las letras más fáciles de identificar fonéticamente, además en español las palabras tienden a terminar con unas pocas letras: a, e, i, o, u, s, l, r y n, principalmente. Por ello, las letras finales son las primeras letras que las personas empiezan a reconocer. Las actividades de escritura de letras finales consisten en promover que el aprendiz diga despacio, en voz alta, la palabra que quiere escribir y reconozca con qué letra finaliza.

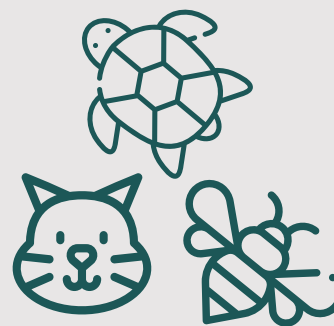
TORTUG ____

ABEJ ____

CONEJ ____

GALLIN ____

GAT ____



Una vez que los niños comienzan a identificar las letras finales se trabaja con el reconocimiento de letras iniciales. Después se pueden identificar ambas letras en una palabra. Más adelante, las actividades tienen el reto de identificar las letras intermedias que componen una palabra. Esta actividad es de mayor complejidad ya que requiere que los niños comiencen hacer recorte silábico e intrasilábico que constituyen habilidades lingüísticas tardías. Para ello, se utiliza la consigna: *Dilo despacito* y se modela cómo hacer el alargamiento o corte de manera oral.

¿Cómo mediar durante la escritura de palabras?

Al escribir la palabra VENTANA se puede decir: *Di despacio la primera parte: /VEN tana/* y se mantiene la sílaba en contexto de la palabra. *La siguiente parte tiene que decir: /TA/, /ven TA na/,* se hace una pausa para hacer énfasis en la segunda sílaba y permitir que niños y niñas identifiquen las letras que la componen. Una vez que se identifican las letras que componen la sílaba TA, se señala qué es lo que dice y se retroalimenta: *Muy bien ya dice venta ¿qué sigue?* Se anima a que el aprendiz vuelva a repetir la palabra e intente separar la tercera sílaba */venta NA/*. Al final se lee la producción escrita y se permite hacer correcciones.



ESCRITURA DE UNA PALABRA CON LETRAS JUSTAS

Una vez que las niñas y niños avanzan en el proceso de alfabetización e identifican casi todas las letras que componen una palabra, el trabajo con letras justas resulta óptimo para analizar la composición intrasilábica de las palabras. La actividad consiste en ordenar las letras para escribir un sustantivo. Para comenzar, niños y niñas reciben una imagen y el número de letras exactas que componen el nombre de la misma en desorden. El docente selecciona las palabras en función de la habilidad que desea trabajar. Por ejemplo, las palabras monosilábicas son útiles para trabajar con estudiantes que se encuentran en las etapas silábicas, pues tener más letras cuestiona la hipótesis de que una o dos grafías son suficientes para escribir. Por ejemplo:



O

S

L



N

P

A

Como se mencionó, hay combinaciones consonánticas que presentan dificultades en las etapas más tardías de adquisición de la lengua escrita. Formar palabras con letras justas que presenten combinaciones de consonantes es una actividad pertinente que permite hacer reflexiones y aislar fonemas.



C

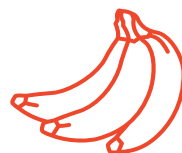
O

R

T

N

O



L

P

Á

N

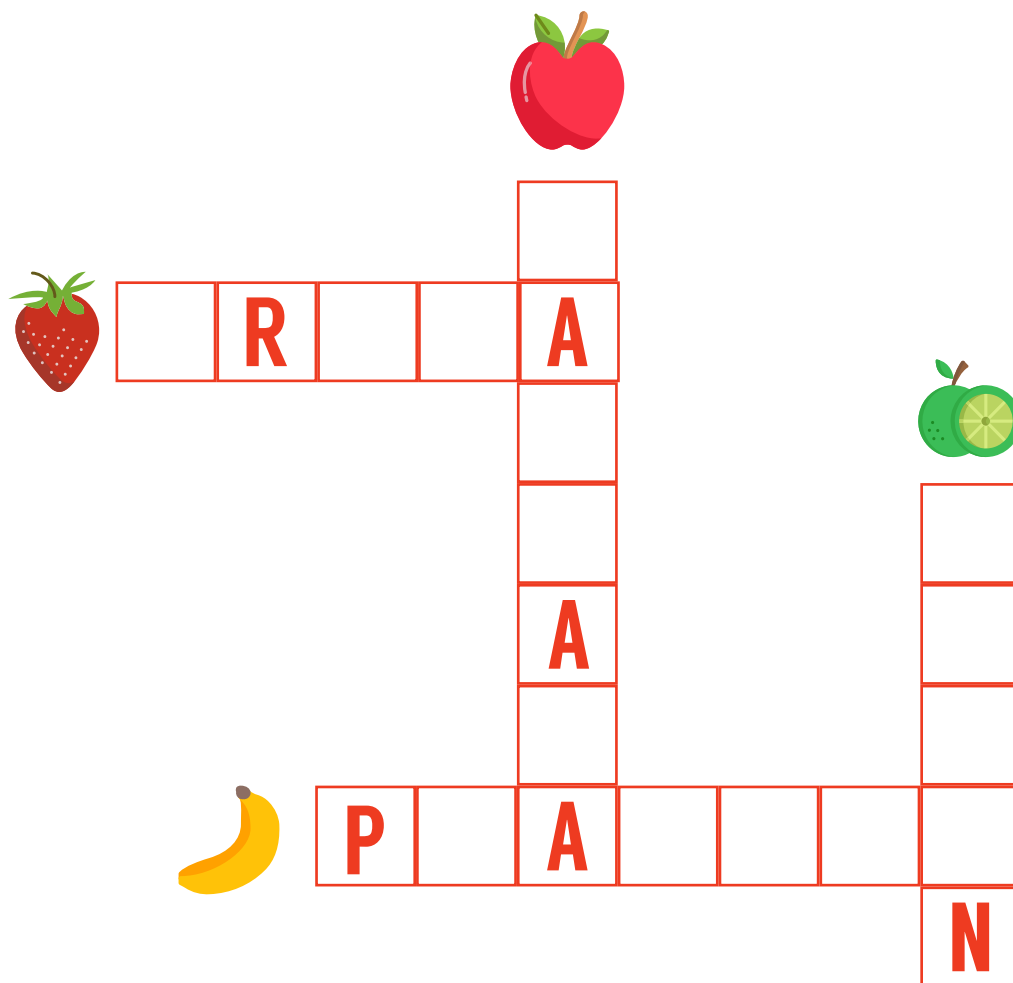
O

A

T

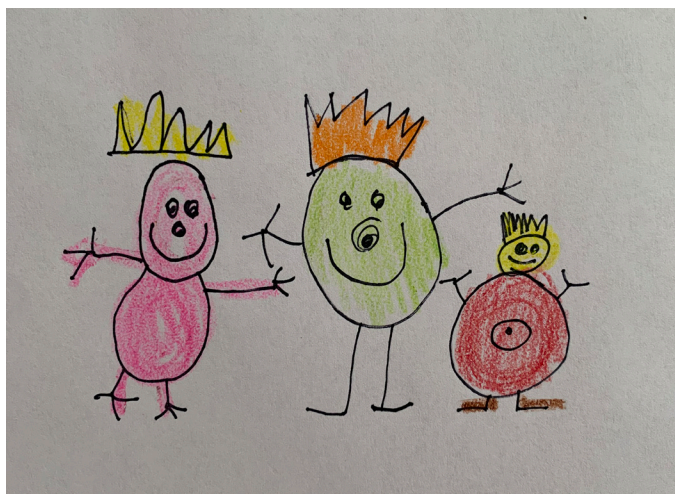
CRUCIGRAMAS

Los crucigramas permiten pensar en las letras que componen una palabra. En esta actividad se conoce de antemano el número de letras que se necesita escribir. A diferencia de los crucigramas de circulación social, los crucigramas que se utilizan en la intervención de alfabetización inicial no tienen acertijos escritos. El diseño contempla el uso de imágenes para evocar palabras. Este portador textual permite al estudiante confirmar si su escritura es correcta, ya que se comparten letras entre palabras. Algunas variables didácticas que se proponen son: 1) variar el número de palabras, 2) modificar el número de letras que deben escribirse, pues en ocasiones el crucigrama está parcialmente resuelto de tal forma que quien lo realiza debe pensar solo en algunas letras. Es importante señalar que en el trabajo de alfabetización se consideran únicamente respuestas de izquierda a derecha y de arriba a abajo.



ESCRITURA DE FRASES, ORACIONES Y TEXTOS EN CONTEXTOS SIGNIFICATIVOS

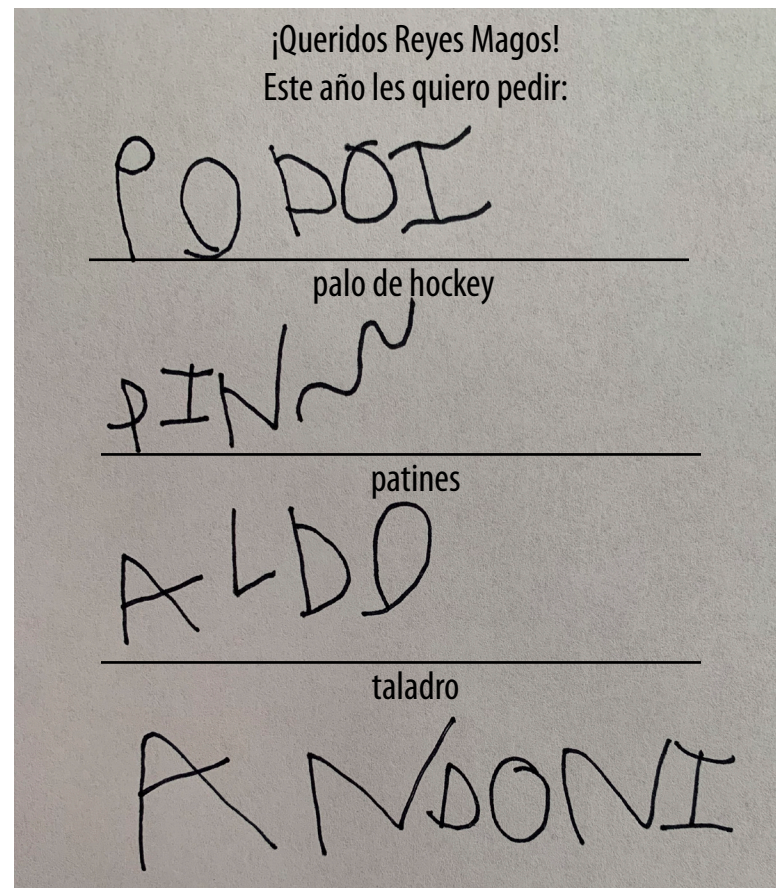
Mediante actos de escritura las niñas y niños ponen a prueba sus hipótesis y amplían el conocimiento sobre el sistema de escritura. Esta actividad debe practicarse de manera permanente en diversos contextos: escritura de cartas, avisos, tarjetas de felicitación, solicitudes de material, registro, reseñas, señalización, entre otros. El nivel de exigencia con la producción de la escritura respecto a la convencionalidad varía en función de la etapa de conceptualización en la que se encuentren los aprendices. Siempre se respeta la escritura original y el adulto normaliza la producción a un lado para que la composición sea legible. Es importante dar uso a las producciones escritas para cumplir con su propósito comunicativo.



En este ejemplo, el aprendiz enlistó tres regalos para la carta a los Reyes Magos. La lista dice: “palo de hockey”, “patines” y “taladro”. En la parte inferior firmó con su nombre propio: “Andoni”. Al finalizar, la docente calcó en una hoja la escritura del aprendiz y escribió debajo la lista de regalos para que pudiera ser leída por otros.

Esta escritura es silábica con valor sonoro convencional. Para cada sílaba, el aprendiz asignó una o dos letras pertinentes. La escritura del nombre propio es convencional.

Figura V.1. Carta a los Reyes Magos.



ACERCAMIENTO A LA LECTURA EN EL AULA

En esta intervención se busca que la lectura forme parte de las actividades diarias. De acuerdo con Alvarado se aprende a leer cuando:

- 1) se cuenta con pistas útiles sobre cómo funcionan las letras;
- 2) se permite deducir a partir de comparaciones e inferencias;
- 3) se ponen a prueba las hipótesis sobre el sistema de escritura, y
- 4) se tiene contacto con la cultura letrada.¹²

Uno de los propósitos de leer en la intervención es mostrar las múltiples funciones de la lengua escrita. Además, se pretende que por medio de la lectura se reflexione sobre las características del sistema de escritura. Leer es construir significado a partir de un texto. En este proceso de reconstrucción intervienen el tipo de portador textual, la intención del lector, las mediaciones del docente, el intercambio entre compañeros y el conocimiento previo del estudiante. Por ello, se trabaja con actividades diversas en las que se desarrollan observables para extraer significado de lo escrito y modelar las funciones del lector. Hay secuencias didácticas para favorecer la lectura autónoma y lectura mediante el adulto.

La selección del material que se lee durante la intervención es muy importante. El personal docente busca textos con un propósito comunicativo claro que denotan organización y planeación. Para elegir textos literarios se consideran la trama, el vocabulario y la temática. También se selecciona material cuya edición ha sido cuidada, de manera que sea un buen modelo de la cultura letrada. Para la selección de textos informativos se verifica que el contenido sea el resultado de una investigación académica seria y actualizada.

La mediación lectora es clave para introducir a los estudiantes al mundo letrado. La intervención del docente es necesaria en tres momentos: antes, durante y después de la lectura. Antes de compartir el tex-

12. (Alvarado 2007).

to, el adulto lo lee completo y analiza sus características, se asegura de que sea pertinente y de buena calidad. Posteriormente, se determina el objetivo de aprendizaje y se diseñan preguntas o se anticipan dudas que puedan surgir. El adulto decide en qué parte del texto hará énfasis o pausas y si se requieren recursos complementarios. Antes de comenzar a leer frente al grupo, se hacen preguntas y se generan anticipaciones, las cuales permiten explorar las ideas previas de los niños: *¿cómo creen que se llama esta historia?*, *¿de qué creen que trate el libro?* A continuación, el adulto presenta el texto: el título, el autor, el propósito comunicativo, el ilustrador y la editorial o el país de origen. Durante la lectura en voz alta se cuida la entonación y la estructura original del texto se respeta. Se lee con el libro de frente al grupo y se señala la direccionalidad de la escritura. Así, el adulto modela que hay una relación entre las gráficas y la oralidad. Finalmente, después de leer, el docente propicia algunas reflexiones sobre el contenido y las emociones que evocó la lectura. Algunas veces, a partir del texto se realizan otras actividades y será necesario releer el material.

AL LEER ES IMPORTANTE NO HACER OMISIONES NI CAMBIOS EN LAS PALABRAS DEL TEXTO ORIGINAL. LA LECTURA ES EL MEJOR VEHÍCULO PARA APRENDER NUEVAS PALABRAS Y ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS DISTINTAS.



Participar en actos de lectura genera procesos de aprendizaje que conllevan a la alfabetización. Es muy importante señalar que este conocimiento se adquiere en el momento en que las personas se enfrentan a la lengua escrita, es decir, cuando tratan de leer o escribir. Por ello, aunque parezca contradictorio, cuando niños y niñas no saben leer ni escribir es cuando necesitan estar más expuestos a actos de lectura y escritura. De acuerdo con las investigaciones de Alvarado, poder leer y escribir es el resultado de un proceso muy complejo de aprendizaje en el que se logra identificar las reglas que rigen el sistema de escritura y se adoptan las formas características de la lengua escrita para participar en la cultura letrada.

Es importante generar una relación positiva entre los aprendices y la lectura. Una práctica escolar frecuente es pedir a los estudiantes leer un texto en voz alta. En algunas ocasiones esta actividad produce ansiedad, pues el texto es desconocido y las habilidades lectoras son incipientes. Para que la lectura en voz alta sea una experiencia enriquecedora se requiere planeación. Con anterioridad, se debe recibir el material que se va a compartir en voz alta para practicar la lectura tantas veces como sea necesario.

Hoy en día se sabe que utilizar la lectura como una consecuencia negativa tiene efectos contraproducentes en el aprendizaje; para que la relación de los niños y niñas con la lectura sea favorable debe evitarse utilizarla como castigo. Hace algunos años era frecuente castigar a quien se portaba mal en la biblioteca. En ocasiones, se reprendía a los aprendices obligándolos a leer, ya fuera de forma individual o frente a un grupo en voz alta. Estas prácticas contravienen los propósitos escolares que buscan que la lectura sea una herramienta para aprender toda la vida.

ACTIVIDADES PARA PROMOVER EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA

UNIR PALABRAS CON IMÁGENES

Las primeras actividades que se proponen para enseñar a leer implican el reconocimiento de palabras completas. La actividad consiste en hacer pares de palabras con imágenes. Las variables didácticas para esta actividad son el número de palabras que se presentan y la diversidad de letras que componen las palabras en sus inicios y finales. En un primer momento el trabajo se centra en reconocer palabras que inician y terminan con letras distintas.



AVIÓN



CASA



PERRO

La comparación de letras iniciales y finales permitirá identificar la palabra que corresponde a la imagen. El nivel de dificultad incrementa si el listado de palabras que se presenta comparte las mismas letras finales e iniciales. Cuando las palabras tienen rasgos similares se obliga a realizar análisis en el interior de la palabra. El tipo de sustantivos que se seleccionan tendrá que estar mediado por decisiones didácticas vinculadas a las necesidades del grupo y al repertorio de letras que se quiera trabajar.



MESA



MONTAÑA



CABEZA

BÚSQUEDA DE PALABRAS

Cuando los aprendices comienzan a leer con mayor fluidez, se incrementa el número de palabras que se presentan. En esta actividad, se reparten listas de palabras y el docente solicita la búsqueda de alguna en particular. Por medio de la lectura, las niñas y niños encuentran la palabra y la marcan. En grupo pequeño validan sus respuestas. Para complejizar la actividad, se propicia que los aprendices sean quienes soliciten al grupo la búsqueda de alguna palabra. Para encontrar la respuesta se atiende tanto a las letras iniciales, como a las finales e intermedias sin apoyo de imágenes.

✓ PATO	LOMBRIZ	CANICA	ARAÑA
LATA	PATIO	PAPALOTE	✓ ANILLO
RATÓN	✓ LEÓN	✓ TRAPO	PERIÓDICO
MASA	PERICO	CABEZA	✓ OLLA

SOPA DE LETRAS

Esta actividad consiste en encontrar palabras ocultas entre una variedad de letras. Al inicio, el niño o la niña deben revisar la lista de palabras o de imágenes de los sustantivos que deben buscar. Las palabras pueden estar ocultas en forma vertical y horizontal.

SOPA DE LETRAS

E	R	I	Z	O		O	A
F	A	R	O	R	T	U	V
A	T	G	R	H	O	M	E
R	Ó	A	R	I	F	A	R
S	N		O	J	G	E	O
Ñ		R		B	U	S	U
A	B	E	J	A		L	V
P	M	N	K	L	L	O	B
	T	O	R	T	U	G	A

ADIVINANZAS Y COPLAS

Las adivinanzas y coplas son un recurso útil para promover las habilidades lectoras. Las adivinanzas son acertijos en forma de enunciado que presentan enigmas sencillos generalmente en forma de rima. En un inicio, se trabaja con adivinanzas simples que se acompañan de ilustraciones como referente. El adulto lee las adivinanzas varias veces y recupera las hipótesis que el grupo elabora a partir del texto. Se familiariza a los estudiantes con este tipo textual en varias sesiones con el propósito de que ellos puedan hacer una lectura autónoma y contestar las adivinanzas sin la ayuda de imágenes.

Las coplas son composiciones poéticas en verso que generalmente se recitan o se musicalizan. Las situaciones de lectura con coplas ponen en juego la anticipación y la confirmación o rechazo de hipótesis sobre lo escrito. La repetición de la copla permite a niñas y niños aprenderlas con facilidad para empezar a ajustar la oralización de las palabras con su expresión escrita. Estas situaciones de lectura propician momentos para elaborar hipótesis cada vez más cercanas a lo escrito, al tomar en cuenta los indicios provistos por los textos. Así, mediante el trabajo con coplas y adivinanzas, se aprende a hacer correspondencia entre la oralidad y la escritura, así como a encontrar segmentos comunes.¹³

**SOY VERDE Y ME GUSTA SALTAR.
VIVO EN EL ESTANQUE
Y ME ESCUCHAS CROAR.**



**SAL AL CAMPO POR LAS NOCHES
SI ME QUIERES CONOCER.
TENGO OJOS MUY ABIERTOS
Y MUY SABIO PAREZCO SER.**



**NARANJA DULCE,
LIMÓN PARTIDO
DAME UN ABRAZO
QUE YO TE PIDO.**



13. (Molinari, Mirta, Dapino, Lanz, Paione, Petrone y Traverso 2008).

CANCIONES

Las canciones también permiten reflexionar sobre el sistema de escritura. Este recurso didáctico es muy valioso. A partir de una canción memorizada, niñas y niños pueden hacer descubrimientos y reflexiones. Por un lado, los estudiantes empiezan a comprender que un texto oral puede transformarse en un texto escrito y viceversa.¹⁴ Además, las canciones escritas muestran que la escritura representa todas las partes del discurso oral y no solo los nombres. En las etapas iniciales de conceptualización se tiene la hipótesis de que la escritura solo representa sustantivos. Mediante el trabajo con canciones se hace observable que también se escriben los verbos, los adjetivos y las preposiciones.



**ÉSTAS SON LAS MAÑANITAS
QUE CANTABA EL REY DAVID.
HOY POR SER TU CUMPLEAÑOS,
TE LAS CANTAMOS A TI.**

**DESPIERTA, MI BIEN, DESPIERTA.
MIRA QUE YA AMANECIÓ
YA LOS PAJARITOS CANTAN.
Y LA LUNA YA SE METIÓ.**



La actividad consiste en cantar canciones conocidas al mismo tiempo que se señala con el dedo en donde dice cada parte. La correspondencia entre la oralidad y lo escrito hace observable la separación entre palabras y la estabilidad de la escritura por medio de los estribillos que se repiten con frecuencia. El trabajo con canciones favorece también el desarrollo de habilidades de escritura como se muestra en la experiencia didáctica de Alvarado, Cano y Garbus.¹⁵

14. (Rodríguez 2003).

15. (Alvarado, Cano y Garbus 2006).

EL USO DE TEXTOS INSTRUCTIVOS PARA APRENDER A LEER Y ESCRIBIR

Las recetas e instructivos son textos que tienen una función apelativa, pues invitan al lector a realizar acciones. Estos portadores textuales emplean la trama descriptiva para presentar un proceso y su estructura es estable, lo que permite hacer anticipaciones sobre lo escrito. Los instructivos están compuestos de dos partes: lista de materiales o ingredientes y un procedimiento para obtener un producto. Las instrucciones se conforman normalmente de oraciones cortas numeradas con verbos en modo imperativo o verboides en infinitivo que son fácilmente reconocibles.

Para familiarizar a niños y niñas con este portador textual, el docente lee en voz alta el instructivo al tiempo que el grupo sigue las consignas. Por ejemplo, cuando se leen los ingredientes o materiales, los aprendices los preparan. El docente relee las veces que sea necesario cada parte del texto hasta que se entiende la secuencia de actividades a realizar. El adulto brinda información que ayuda a elaborar predicciones sobre el sentido del texto, estas anticipaciones se coordinan para que niñas y niños verifiquen o descarten el significado de lo escrito.¹⁶

EL FORMATO DE LOS INSTRUCTIVOS ES SIMILAR ENTRE CULTURAS, SU ESTABILIDAD PERMITE HACER INFERENCIAS SOBRE LO ESCRITO AUN CUANDO NO SE DOMINE EL PRINCIPIO ALFABÉTICO.

El trabajo con textos instructivos favorece las habilidades lectoras. Este tipo textual dota de practicidad a la lengua escrita, pues por medio del seguimiento de una serie de pasos se obtiene un producto

16. (Molinari, Siro, Castedo 1999).

tangible. De esta manera, se incentiva la lectura para niñas y niños, quienes gozan de los beneficios que otorga la cultura escrita a sus usuarios. Es muy importante que la atención del docente se centre en el proceso y no en el producto final que se obtiene al realizar un instructivo. En el proceso se encuentran las oportunidades de reflexionar y de adquirir la lengua escrita. Algunas intervenciones que acompañan la elaboración de instructivos son:

ANTICIPAR Y PLANTEAR HIPÓTESIS POR ANÁLISIS DE IMÁGENES

Los docentes promueven la construcción de anticipaciones e hipótesis de lo escrito a partir del análisis de las imágenes. Las suposiciones de niños y niñas se verifican con la lectura del instructivo. Se sugiere preguntar *¿cuál será el título?, ¿qué crees que hay que hacer?, ¿qué material necesitamos?, ¿cómo crees que sigue?*

SEÑALAR LOS INGREDIENTES

En esta actividad se busca que niñas y niños lean los ingredientes o materiales enlistados. Para ello, los docentes dicen en desorden qué se necesita. Después, los aprendices encuentran las palabras y las señalan con una marca gráfica.

IDENTIFICACIÓN DE MATERIALES CON AYUDA DEL CONTEXTO

Con base en la lista de ingredientes o materiales y con ayuda del contexto niñas y niños analizan las palabras y tratan de identificarlas. Los docentes preparan una canasta con diversos materiales. Solo algunas cosas de la canasta serán útiles para seguir el instructivo, los aprendices tendrán que determinar aquellas palabras que están escritas en la lista. La presentación de material concreto delimita el número de opciones de palabras posibles. El docente favorece anticipaciones con preguntas específicas como: *¿dirá tijeras o pegamento?* El nivel de complejidad de esta actividad puede incrementarse si se presentan materiales con nombres cuya escritura tiene similitudes *¿dirá palitos o popotes?* *¿periódico o papel?*

RECONOCER LOS INGREDIENTES O MATERIALES A PARTIR DE IMÁGENES

Otra manera de identificar palabras es por medio de las imágenes. La lista de ingredientes o materiales se puede presentar solo con ilustraciones para que niñas y niños evoquen las palabras. Algunas veces, se entregan palabras recortadas para que los estudiantes las reconozcan y las peguen junto a la ilustración que les corresponde. Otras veces, los aprendices escriben las palabras.

HOJA CAFÉ

PINTURA VERDE

PLUMÓN

TIJERAS

PEGAMENTO



TORTUGAS DE MAR MATERIALES:

IDENTIFICAR LOS INGREDIENTES A PARTIR DE LA LECTURA DEL PROCEDIMIENTO

A partir de la lectura completa del procedimiento, se propone a el reconocimiento de la lista de materiales. En ocasiones será necesario releer varias veces las instrucciones hasta identificar el material requerido. Las respuestas del grupo se pueden cotejar con la lista de materiales. Una variable didáctica es pedir a niñas y niños que enlisten los materiales.

HACER CORRESPONDER IMÁGENES CON SEGMENTOS DEL PROCEDIMIENTO

Es posible hacer reflexiones a partir de las instrucciones escritas. Para ello, se presenta el procedimiento y en un formato aparte se entregan las imágenes que las ilustran. La actividad consiste en leer cada segmento e identificar la imagen que le corresponde.

ACOMODAR EL PROCEDIMIENTO

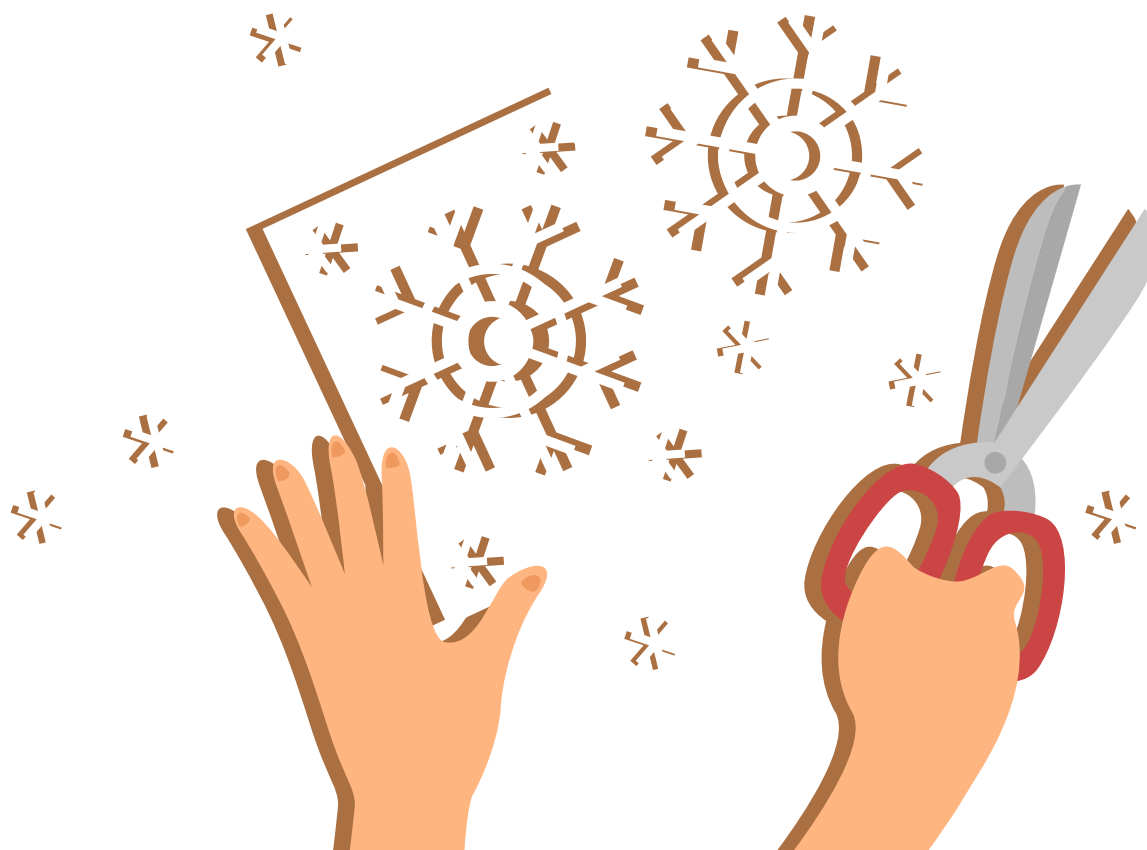
En esta actividad primero se realiza una manualidad o receta sin ayuda de un instructivo escrito. Posteriormente, se entregan las instrucciones en desorden. Niños y niñas deberán leerlas por sí mismos o con ayuda del maestro para organizar el texto de manera coherente. Finalmente, el instructivo completo se socializa.

COMPLETAR INSTRUCCIONES

En esta actividad primero se realiza una manualidad o receta sin ayuda de un instructivo escrito. A continuación, se entrega un formato con las instrucciones incompletas. Los aprendices deben leer lo que está escrito y completar la información que falta. Por último, el instructivo terminado se socializa.

ESCRIBIR UN INSTRUCTIVO

En esta actividad niños y niñas pueden escribir, por sí mismos o por medio del docente, un instructivo o receta. En primer lugar, se realiza una manualidad o receta sin ayuda de un instructivo escrito. Después, se planea en grupo el texto que se va a escribir de acuerdo con sus características. La exigencia de escribir un instructivo es elaborar una lista completa de materiales o ingredientes y mantener tanto la estructura sintáctica, como el orden secuencial del procedimiento. Por la complejidad de la actividad es importante que niños y niñas estén familiarizados con el tipo textual y conozcan sus características. Esta secuencia de actividades debe contemplar varias sesiones de revisión y corrección.



IDEAS CLAVE



Los referentes son modelos escritos que ayudan a conocer las letras y a evocarlas para escribir.



El nombre propio es el referente más importante y significativo.



El diseño de actividades debe tomar en cuenta el nivel de conceptualización de la lengua escrita y el propósito de aprendizaje.



Los instructivos son textos privilegiados para trabajar lectura y escritura.



Existen variables didácticas que acercan la actividad a las posibilidades de las niñas y niños.



La atención del personal docente debe centrarse en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

PARA SABER MÁS ...

Alvarado, M. (2001). Actividades didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura al inicio de la alfabetización. *Psicología y Sociedad*. Número especial. pp. 24-34.

Alvarado, M. (2007). *Modelo de intervención constructivista para facilitar el proceso de alfabetización inicial*. Material elaborado para la campaña de alfabetización en Querétaro de la Preparatoria Logos (UNAM ACDO. No. 96 Clave 1199). Manuscrito digital para uso institucional.

Alvarado, M., Cano, S. y Garbus, S. (2006). La reescritura colectiva de canciones. Experiencia didáctica con niños de preescolar. *Lectura y vida* [en línea]. 27(04), 6-17. [Consultado 3 de julio 2020]. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_Alvarado.pdf

Bello, A. y Holzwarth, M. (2008). *La lectura en el nivel inicial: reflexiones acerca de por qué, para qué y cómo enseñar a leer*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.

Cano, S. y Vernon, S. (2008). Denominación y uso de consonantes en el proceso inicial de alfabetización. *Lectura y Vida*. 29(02), 32-45,

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. 21ª edición. México: Siglo XXI Editores.

Fernández, N. y Alvarado, M. (2015). El efecto del rasgo de continuidad en la identificación de palabras escritas. *Revista de Educación y Desarrollo*. (32). pp. 29-39.

Fernández, N., Alvarado, M. y Martínez, C. (2019). La intervención didáctica para promover la alfabetización inicial de dos niños no nativo hablantes de español, un estudio de caso. *Revista Álabé*. (19). pp. 1-16.

Gómez Palacio, M. (1982). Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México: SEP-OEA.

Kuperman, C., Grunfeld, D., Cuter, M., Castedo, M. y Torres, M. (2012). *La enseñanza de la lectura y la escritura* [en línea]. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. [Consultado 3 de julio 2020]. Disponible en: <http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/lugaresdestacados/3-focalizarlamirada.pdf>

Molinari, M., Siro, A. y Castedo, M. (1999). *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica*. Buenos Aires : Novedades Educativas.

- Molinari, C., Mirta, C., Dapino, M., Lanz, G., Paione, A., Petrone, P. y Traverso, V. (2008). *La lectura en la alfabetización. Situaciones didácticas en el jardín y la escuela* [en línea]. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación. [Consultado 3 de julio 2020]. Disponible en: http://www.waece.org/escuelaverano_lectura.pdf
- Rodríguez, B. (2003). Aprendiendo a leer en la escuela. En Pellicer, A. y Vernon, S. (coords.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM. pp. 227-254.
- Teberosky, A. y Sepúlveda, L. A. (2017). La listas en el aprendizaje inicial de la escritura. *Zona Próxima*. (26). pp. 152-178.
- Torres, M. y Cuter, M. (2012). *La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria* [en línea]. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. [Consultado 3 de julio 2020]. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005370.pdf>
- Torres, M. (2012). Intercambios a través del mail de la cátedra unos días después de la clase. En: Torres, M. y Cuter, M. *La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria* [en línea]. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. pp. 43-54. [Consultado 3 de julio 2020]. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005370.pdf>

LEER Y ESCRIBIR PARA TRANSFORMAR:

Alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista

