

funciones de la lengua escrita antes de ingresar a la escuela. En el aula, continuarán con este aprendizaje mediante actividades en las que se lea dentro de contextos comunicativos, con textos reales, cuyo propósito sea relevante desde la perspectiva de los alumnos. La función del maestro consiste en favorecer estos ambientes alfabetizadores, en los que los niños se sientan bien al leer y escribir, pero interviniendo poco en la enseñanza del lenguaje escrito y sus componentes.

Uno de los principales exponentes de esta corriente, Kenneth Goodman, ha considerado la lectura como un “juego psicolingüístico de adivinanzas”, en el cual el lector usa sus conocimientos previos (sobre el tipo de texto, el mundo y el lenguaje) para hacer anticipaciones sobre lo que el texto dice y para corroborarlas o desecharlas en un ambiente de colaboración. Desde esta perspectiva, la construcción de sentido es el centro del acto de lectura desde el inicio de la alfabetización, y es mediante el uso de estrategias para plantear hipótesis sobre el significado, que los niños encuentran pistas para proponer una interpretación y para aprender a interactuar con el lenguaje escrito.

Desde esta perspectiva, se considera que cuando la lengua se presenta de manera fragmentada y se recorta en fonemas o sílabas para ser enseñada, deja de ser lengua por la pérdida de significado. De ahí que se rechace totalmente las prácticas educativas que centran su enseñanza en las letras y su valor sonoro.

Impacto, resultados y cuestionamientos a la perspectiva del lenguaje integral

La propuesta del lenguaje integral se nutrió de los descubrimientos sobre los procesos cognitivos de lectura y escritura de los años setenta y ochenta. De esta manera, muchos de sus postulados fueron incorporados en las propuestas educativas que adoptaron un enfoque comunicativo y funcional, especialmente, en los programas y materiales educativos de la SEP de México (la conocida frase “se aprende a leer leyendo y a escribir

escribiendo” le debe mucho a sus ideas). Sin embargo, el rechazo que se hace en esta perspectiva a las actividades de enseñanza centradas en las unidades mínimas del lenguaje oral y escrito no ha sido totalmente aceptado. De hecho, las principales críticas a esta perspectiva se centran en este rechazo:

[...] A pesar de que los niños puedan lograr una gran sensibilidad hacia los textos y sus usos sociales, muchos de ellos tienen grandes dificultades en la comprensión y manejo del sistema de escritura. [...] Este retraso puede durar por varios años. La razón que se atribuye a estos fracasos es precisamente la falta de información estructurada acerca de cómo funciona el sistema de escritura.

(Vernon, 2004, p. 205)

En sentido opuesto a estas críticas, se reconocen sus amplias aportaciones a las propuestas actuales de enseñanza de la lectura y la escritura:

Dejaron herencias innegables: el énfasis en la lectura “tal como se hace en el hogar”; las bibliotecas de aula y los libros verdaderos por sobre los de texto; las prácticas lingüísticas entendidas como un todo no directa ni fácilmente dissociable en habilidades; la ubicación del “error” en el plano del desarrollo antes que en el de la deficiencia o la dificultad...

(Castedo, 2010, p. 36).

III. ENSEÑANZA BASADA EN EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA.

Esta propuesta se sustenta en investigaciones psicolingüísticas sobre el reconocimiento de las unidades sonoras de la lengua y su impacto en el aprendizaje de la lectura y la escritura. En ella se asume que los niños deben aprender a identificar y manipular fonemas como una condición necesaria para que aprendan a

identificar palabras escritas. Esto, a su vez, se considera un requisito fundamental para que realicen una lectura fluida.

Desde esta perspectiva, los niños deben ser capaces de identificar unidades sonoras de la lengua oral, sustituirlas o cambiarlas de posición en palabras o pseudopalabras. El punto del que partirán los niños será el reconocimiento de sílabas; de ahí pasarán a identificar sus elementos (ataque, rima, núcleo silábico) y, posteriormente, a reconocer los fonemas. Para lograrlo, las actividades didácticas suelen consistir en ejercicios de discriminación auditiva de fonemas y sus combinaciones. Cuando los niños logran esta manipulación, aprenden estrategias para identificar palabras escritas.

Los representantes de esta postura consideran que los niños más pequeños deben tener contacto con la lengua escrita mediante actividades parecidas a las que propone el lenguaje integral (escuchar leer en voz alta textos que les interesen, explorar libros e incluso escribir de manera espontánea). Sin embargo, deben pasar por un entrenamiento de desarrollo de la conciencia fonológica antes de comenzar el aprendizaje formal de la lectura y la escritura.

Impacto, resultados y cuestionamientos

Este enfoque es el más difundido en Estados Unidos, Canadá y gran parte de Europa. Asimismo, ha recibido un fuerte impulso en Brasil, donde ha entrado en una fuerte competencia con el enfoque constructivista adoptado en los programas oficiales. En México es posible encontrar materiales didácticos publicados por editoriales privadas basados en esta propuesta.

Las principales críticas que ha recibido la enseñanza centrada en el desarrollo de la conciencia fonológica son tres. En primer lugar, diversos estudios lingüísticos y psicolingüísticos postulan que la escritura no puede reducirse a una transcripción de la oralidad (Blanche-Benveniste, 1998; Olson, 1994; Ferreiro, 1997).

Por ejemplo, en la mayoría de las lenguas con una escritura alfabética no es posible establecer una correspondencia uno a uno entre las letras y los fonemas; asimismo, existen elementos de la oralidad que no son representados por la escritura y elementos de la lengua escrita que no tienen una correspondencia con la lengua oral.

En segundo lugar, desde esta postura se asume que el desarrollo de la conciencia fonológica es un antecedente necesario para la alfabetización. Por el contrario, desde la propuesta constructivista se plantea que la capacidad de los sujetos para identificar fonemas es una consecuencia de aprender a leer y escribir en un sistema de escritura alfabético (Ferreiro y Zamudio, 2008; Zamudio, 2010). Por ejemplo, los adultos que saben leer y escribir en sistemas de escritura no alfabéticos (como el chino) pueden identificar sílabas en la lengua oral pero no fonemas; en cambio, los niños plenamente alfabetizados tienen la capacidad de identificar las unidades mínimas de la lengua oral.

Finalmente, la visión reduccionista de la lengua escrita que subyace a esta propuesta cobra relevancia en la dase, llevando a los docentes y a los niños a dedicar un tiempo prolongado a actividades mecánicas carentes de significado.

■ IV. PROPUESTAS DE ENSEÑANZA DESDE LA PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA.

■ a. Investigación psicogenética sobre la escritura

En 1979 se publicó *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Este trabajo inició una corriente en la investigación psicolingüística sobre la adquisición del sistema de escritura desde una perspectiva psicogenética piagetiana. A partir de él, un amplio y sistemático conjunto de investigaciones han descrito “las conductas típicas de los niños en distintos momentos del desarrollo” al participar en actos de lectura y escritura basados en sus propios

conocimientos. Las conductas observadas en los niños demostraron que ellos interpretan la información sobre cómo funcionan las letras para comunicar un significado “de maneras sorprendentemente diferentes a como lo hacen los mayores” (Vernon, 2004, p. 213).

El diseño de estas investigaciones partió de supuestos sobre la escritura infantil que se apartan de otros modelos utilizados en la enseñanza. Por ejemplo, se planteó que la escritura de los niños no puede identificarse con un descifrado o una decodificación (puesta en correspondencia entre lo oral y lo escrito), ni con la copia de un modelo, puesto que la escritura, más que un ejercicio de motricidad, se consideró una actividad conceptual de los niños (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 40).

Como resultado de estas investigaciones, se ha llegado a describir una serie de etapas en el desarrollo de los niños en el proceso de adquisición del sistema de escritura.⁵ En un principio, distinguen lo escrito de otras representaciones icónicas, y reconocen la linealidad y direccionalidad de la escritura. Más adelante establecen criterios no fonológicos (ajenos al valor sonoro de las letras) para que

una combinación de caracteres sea susceptible de decir algo (principios de cantidad mínima o de variedad, entre otros). Después, comienzan a establecer relaciones entre letras y sílabas (una letra para cada sílaba), dando inicio al reconocimiento de los valores sonoros convencionales de las letras. Finalmente, reconocen el principio alfabético de escritura, en el que hay una correspondencia entre letras y fonemas.

La investigación no sólo ha tratado de describir estas etapas, sino de explicar su lógica interna, en la que los conocimientos y la lógica que siguen los niños les plantea logros y contradicciones, que los llevan a caer en conflictos cognosdtivos y a hacer nuevas reformulaciones. En este sentido, como anota Sofía Vernon (2004, p. 217):

“Es importante observar que el conocimiento que se va logrando no es una suma de informaciones simples acerca de las letras y sus correspondencias sonoras. De hecho, las mismas unidades de análisis de la palabra van cambiando a lo largo del desarrollo, y el valor sonoro que las letras van adquiriendo cambia también”.



⁵ En diferentes publicaciones especializadas y para la formación de docentes se explica con mayor detalle y de manera accesible este proceso. Entre ellas: Ferreiro (1997); Nemirovsky (1999); Teberosky (2000); Zamudio (2010); Pellicer y Vernon (2004); SEP (2012).

Impacto, resultados y cuestionamientos

Los resultados de estas investigaciones han tenido al menos tres implicaciones relevantes para replantear la enseñanza inicial del lenguaje escrito:

- Se reconoce al niño como un sujeto constructor de conocimiento, que sigue caminos con una lógica propia, independiente a la información explícita que le proporcionen los adultos sobre las letras y sus valores sonoros.
- Se identifican, junto con las ideas de los niños sobre las letras, los conflictos cognoscitivos que enfrentan, posibilitando una búsqueda más predisa de opciones para que los docentes les ayuden a avanzar hacia conceptualizaciones más próximas a lo convencional.
- Se abre una forma distinta de concebir el lenguaje escrito, que coincide con otras aproximaciones de la lingüística: la escritura no es una forma de codificar los sonidos del habla; sino una manifestación del lenguaje con cierta autonomía respecto de la lengua oral, al tiempo que mantiene relaciones de interdependencia con ella (cfr. Blanche-Benveniste, 1998; Zamudio, 2010).

■ B. Desarrollos didácticos en alfabetización inicial desde una perspectiva psicogenética

La construcción de propuestas didácticas que tomaran como referente las investigaciones psicogenéticas sobre la adquisición del sistema de escritura no fueron inmediata. Distintos equipos nacionales o locales de Argentina, Brasil, España, México y otros países llevaron a cabo varios intentos para incorporar estas ideas a propuestas curriculares, materiales didácticos y prácticas educativas. Sobre todo, se comenzó a hacer investigación didáctica sistemática, en la que académicos y docentes colaboraron en la construcción de un conocimiento compartido. Estas aproximaciones conjuntas posibilitaron

el establecimiento de algunos criterios para definir las características de las propuestas de alfabetización inicial desde esta perspectiva. A continuación, se describen tres de las más importantes:

- Lectura y escritura de diferentes tipos de textos en contextos funcionales con el fin de introducir a los alumnos a la cultura escrita, al mismo tiempo que se apropian del sistema de escritura.

Desde el inicio de la escolaridad, se busca que los niños comiencen a formarse como lectores y escritores, cuya acción esté orientada por la construcción de significados para cumplir propósitos comunicativos relevantes, en el marco de situaciones didácticas que reproduzcan los usos del lenguaje en la vida social. Es decir, que no haya una primera etapa donde se aprende a leer y a escribir y luego otra donde se lee y escribe "realmente". Esto es posible porque, como lo explica Delia Lerner en una entrevista:

"Mucho antes de haber comprendido las reglas de composición del sistema alfabético, es decir, antes de haber aprendido a leer y escribir por sí solos, los niños participan en situaciones donde el docente les lee en voz alta y dictan diversos textos completos y con sentido al docente y, sobre todo, pueden intentar leer y escribir por sí mismos con ayuda del docente y de fuentes de información a disposición, aunque no lo hagan de manera convencional".

(Castedo, 2010, p. 50)

- **Implementación de diferentes modalidades de lectura y escritura que posibiliten la participación de los niños a partir de sus conocimientos y posibilidades, así como la construcción de nuevos saberes.**

Algunas de las modalidades de lectura y escritura que se han propuesto ubican al maestro como mediador entre los niños y lo escrito; otras proponen que los niños propongan interpretaciones o escriban textos por sí mismos.

Entre las situaciones contempladas se encuentran las siguientes:

- Lectura en voz alta del maestro a los niños.
- Lectura de los niños por sí mismos.
- Exploración de materiales escritos (independiente o guiada) para conocer las características de los textos o para buscar información específica.
- Escritura por dictado al maestro.
- Copia de textos breves para cumplir propósitos relevantes para los niños.
- Escritura espontánea de los niños por sí mismos, también para cumplir propósitos comunicativos, aunque lo hagan de manera no convencional.
- Escritura colaborativa alternando roles de dictante, escribiente y revisor.

Todas estas modalidades deben estar orientadas por la construcción de significados que posibiliten el cumplimiento de propósitos sociales y comunicativos relevantes para los niños. Por ejemplo, la escritura de textos que respondan a las necesidades cotidianas

del aula: fichas de préstamos de libros, listas de clasificación de los materiales, agendas de lecturas de todo el grupo y catálogos de distinto tipo, entre otros.

En algunas de estas situaciones de lectura y escritura (por ejemplo, el dictado al maestro) la atención de los niños puede centrarse en las características del lenguaje escrito (qué decir y cómo decirlo: para apelar de manera pertinente al lector y que lo escrito se parezca a otros textos del mismo género). En otras situaciones, el énfasis puede estar en las conceptualizaciones de los niños sobre el sistema de escritura (al escribir solos o entre iguales, por ejemplo, deben centrar más su atención en cuáles letras van a poner, cuántas y en qué orden, para que lo escrito diga lo que se proponen).

Para que estas situaciones de lectura y escritura de textos favorezcan el avance de los niños en la comprensión del funcionamiento del sistema de escritura, es necesario que el maestro les plantee problemas que desafíen sus conocimientos y posibilidades actuales, para que construyan otros nuevos con los que lleguen a soluciones satisfactorias. Para esto, se requiere que les ayude a identificar pistas provenientes del contexto en que se presenta lo escrito (ilustraciones, datos editoriales, características gráficas de la



página, informaciones del portador, lo que dice una parte de lo escrito, etcétera). De esta manera, como dice Delia Lerner respecto de las situaciones de lectura:

“Los niños tienen oportunidades para desarrollar anticipaciones cada vez más ajustadas y para construir estrategias para confirmar o rechazar esas anticipaciones cuando las situaciones didácticas disponen los medios para que el escrito resulte previsible y pueda ser explorado, poniendo en correspondencia lo que se cree (o se sabe) que está escrito con la escritura misma”.

(Castedo, 2010, p. 49).

- **Vinculación entre la participación en prácticas de lectura y escritura y la reflexión sobre el sistema de escritura.**

La reflexión sobre el sistema de escritura implica que los niños centren su atención sobre las unidades menores de la lengua. Contrariamente a lo que se ha pensado por largo tiempo, esto no se reduce a la enseñanza de habilidades básicas, tales como la codificación fonológica, el trazado de las letras y la escritura de palabras (Castedo, 2010, pp. 50-52).

Las situaciones en que los niños leen por sí mismos, por ejemplo, los llevan a reflexionar sobre dónde el texto dice cierta idea, qué es lo que dice sobre ella o cómo la expresa. Esto propicia que establezcan relaciones entre las marcas gráficas que encuentran y el significado que expresan. Por otra parte, las situaciones de escritura por sí mismos los lleva a reflexionar sobre cuántas letras deben poner, cuáles y en qué orden, para poder expresar un nombre o un enunciado. Estas reflexiones son suscitadas por la búsqueda de significado en un contexto específico, pero implican un alejamiento de este contexto para contemplar la lengua escrita y específicamente el sistema de escritura como un objeto en sí mismo. En este nivel de análisis es que los niños pueden darse cuenta de que lo escrito (un texto, una frase o una palabra) tiene partes más pequeñas que se parecen o

son diferentes a los de otros enunciados. De ahí, reconocen que algunas de esos parecidos y diferencias inciden de manera distinta en el significado de lo escrito (por ejemplo, en los siguientes pares de palabras: MARIPOSA/MARÍA; VASO/VACA. También se dan cuenta de que estos parecidos y diferencias les sirven de pistas para hacer anticipaciones sobre el significado de lo escrito.

Los hallazgos de los niños al leer y escribir con sentido pueden extenderse a otros contextos mediante actividades orientadas específicamente a la reflexión sobre el sistema de escritura: juegos como memoramas o loterías, en que los niños deben encontrar la palabra correspondiente a una imagen dada; escritura de listas de artículos que necesitan para realizar una actividad; escritura o búsqueda del nombre propio o de los compañeros para el pase de lista; clasificación de palabras por su letra inicial, entre otras.

- **Cooperación entre los niños al leer y al escribir en situaciones guiadas por el docente.**

El intercambio de puntos de vista de los niños sobre un problema de producción o interpretación textual, así como la negociación para llegar a acuerdos sobre la realización de una tarea son condiciones que hacen posible el aprendizaje. Por una parte, hace que los conocimientos de los niños se complementen y enriquezcan; por otra, que las divergencias y contradicciones entre sus puntos de vista los haga explicitar sus conflictos cognoscitivos y busquen soluciones de manera colaborativa.

El papel del docente en este tipo de situaciones didácticas debe ser sumamente activo, puesto que no sólo debe guiar el proceso de producción e interpretación textual para cumplir propósitos comunicativos, sino que debe ser sensible a los conocimientos y a las posibilidades de aprendizaje de los niños, según su nivel en la adquisición del sistema de escritura, para poder intervenir de manera pertinente y productiva en este proceso.







2

**LA
ALFABETIZACIÓN
INICIAL EN LOS
PROGRAMAS
DE ESTUDIO
NACIONALES**

(Preescolar y Español
para primaria)



Dosificación de los aprendizajes esperados

AMBITOS	Prácticas sociales del lenguaje	PREESCOLAR			PRIMARIA			
					PRIMER CICLO		SEGUNDO CICLO	
		1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°
Aprendizajes esperados								
ORALIDAD	Conversación	- Expresa sus ideas. Participa y escucha las de sus compañeros.						
	Narración	- Narra anécdotas con secuencia, entonación y volumen.						
	Descripción	- Menciona características de objetos y personas.						
	Explicación	- Explica sucesos, procesos y sus causas. Comparte acuerdos o desacuerdos con otras personas para realizar actividades y armar objetos. - Da instrucciones.						
ESTUDIO	Intercambio de experiencias de lectura	- Explica por qué elige un material de los acervos.			- Elige y comenta distintos materiales de lectura.		- Elige y comenta distintos materiales de lectura.	
	Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos	- Expresa su opinión sobre textos informativos leídos en voz alta por otra persona.			- Identifica y lee diversos textos informativos.		- Lee textos informativos y reconoce sus funciones y modos de organización.	
	Elaboración de textos que presentan información resumida proveniente de diversas fuentes	- Explica al grupo ideas propias sobre algún tema o suceso, con ayuda de materiales consultados.			- Resume información sobre procesos conocidos, naturales y sociales.		- Elabora resúmenes en los que se describen procesos naturales y acontecimientos históricos.	
	Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos	- Comenta e identifica algunas características de textos informativos.			- Expone un tema utilizando carteles de apoyo.		- Presenta exposiciones acerca de las características físicas de su localidad y de algunos acontecimientos históricos de esta.	
	Intercambio escrito de nuevos conocimientos	- Expresa ideas para construir textos informativos.			- Escribe textos sencillos donde describe personas o lugares.		- Escribe textos en los que se describe lugares o personas.	
	Lectura de narraciones de diversos subgéneros	- Comenta textos literarios que escucha, describe personajes y lugares que imagina.			- Lee y escucha la lectura de textos narrativos sencillos.		- Lee narraciones de la tradición literaria infantil	
LITERATURA	Escritura y recreación de narraciones	- Narra historias familiares de invención propia y opina sobre las creaciones de otros. - Escribe con sus compañeros de grupo narraciones que dicta a la educadora. - Expresa gráficamente narraciones con recursos personales.			- Escribe textos narrativos sencillos de diversos subgéneros.		- Escribe narraciones de la tradición oral y de su imaginación.	