

SERGIO MANOSALVA  
MIRIAM FERRANDO  
CAROLINA TAPIA

**POTENCIACIÓN DE LA  
LECTURA Y ESCRITURA EN LA  
INFANCIA DESDE EL ENFOQUE  
PSICOGENÉTICO**

**Serie: Educación colaborativa**

Ediciones  
ALTERIDAD

Santiago de Chile



SERGIO MANOSALVA  
MIRIAM FERRANDO  
CAROLINA TAPIA

**POTENCIACIÓN DE LA LECTURA Y  
ESCRITURA EN LA INFANCIA DESDE EL  
ENFOQUE PSICOGENÉTICO**

Ediciones  
ALTERIDAD

Santiago de Chile  
**edicionesalteridad@gmail.com**

© **Sergio Manosalva Mena,  
Miriam Ferrando y  
Carolina Tapia Berrios**

“Potenciación de la lectura y escritura en la infancia  
desde el enfoque psicogenético”

© **Ediciones Alteridad**  
Santiago de Chile  
Marzo de 2016.  
Primera edición

**I.S.B.N.: 978-956-9394-04-1**  
**R. P. I. N° 264629**

Educación – Diversidad – Psicogenética – Lengua escrita

Prohibida su reproducción total o parcial

## *Índice*

Presentación.....	7
1.- Introducción.....	9
2.- La lectoescritura: un proceso de codificación .....	13
3.- La lengua escrita: un sistema de significación.....	17
4.- La mirada de Emilia Ferreiro .....	19
5.- Etapas evolutivas en relación a la lengua escrita .....	33
6.- La didáctica de la alfabetización inicial ...	43
7.- El rol del profesor/a y los padres en el proceso educativo .....	47
8.- Actividades propuestas .....	51
9.- Sugerencias de actividades según etapas evolutivas .....	59
10.- Anexo .....	65
11.- Bibliografía .....	71
12.- Acerca de los autores .....	75



## *Presentación*

Pretendemos con este libro, contribuir al debate y tensión de las metodologías en uso y abrir la posibilidad de transformar el proceso de alfabetización desde el enfoque psicogenético.

En nuestras escuelas existe una sobrevaloración por los procesos de codificación y decodificación más que por los procesos de construcción de significaciones de la lengua escrita que realizan los niños y niñas. Esta preocupación y ocupación por la decodificación, la exactitud lectora y la velocidad lectora ha ido en aumento en desmedro de las habilidades de comprensión lectora y producción de textos, componentes de la apropiación del lenguaje escrito, en tanto dispositivo cultural que permite la comunicación y expresión.

En este texto ahondamos en la psicogenética, de clara orientación constructivista, para proponer, a manera de conclusión, una didáctica de la alfabetización inicial y orientaciones prácticas.

SM  
MF  
CT





## *Introducción*

En Chile el 44 % de los chilenos (jóvenes y adultos) no comprenden lo que leen<sup>1</sup> , en el caso de los niños solo un 37,9% alcanzan un nivel adecuado en comprensión lectora<sup>2</sup> . Respecto a la escritura los niños no son productores de textos, sino copistas o reproductores de modelos hecho confirmado por resultados de la prueba de escritura tomada a los 6° básicos (SIMCE 2013)<sup>3</sup> que dice que los estudiantes tienden a realizar listados y desarrollan muy poco sus ideas. A lo anterior se suma, que existe un escaso interés por la lectura y escritura, aun cuando en los 12 años de escolaridad obligatoria las escuelas dedican gran parte del tiempo a contribuir a transformar dicha situación.

Desde una comprensión basada en los aportes de la psicogénesis, estos fenómenos son explicables desde el análisis sobre cómo se ha entendido el proceso de desarrollo de la lengua escrita en las instituciones educativas y cómo ello se ha traducido en prácticas pedagógicas que no promueven el desarrollo de habilidades lectoras y de producción de textos y-

---

<sup>1</sup> Fuente: Centro de Microdatos de la Universidad de Chile. Segundo estudio de Competencias básicas de la población adulta 2013 y comparación Chile 1988-2013. [www.estudiocompetencias.ccc.cl](http://www.estudiocompetencias.ccc.cl)

<sup>2</sup> Resultados SIMCE 2013. [www.educarchile.cl](http://www.educarchile.cl)

<sup>3</sup> Fuente: Agencia de calidad de la educación. Gobierno de Chile.

menos aún- el gusto e interés por el desarrollo de éstas.

Antiguamente, leer y escribir era concebido como una práctica de copia y ejercicios basados en la repetición de sonidos relacionados con formas gráficas. Fuera de la escuela estaban la literatura y el corpus de textos de circulación social.

Desde la segunda mitad del siglo XX, la situación es diferente; la diversidad de textos entra a la escuela (aunque sea en manuales y lecturas prefabricadas), la literatura es exigida como lectura obligatoria (lejos de incentivar el gusto por la lectura), y la escritura invade las ciudades y con ello la necesidad de sus habitantes por conocerla, comprenderla y dominarla. En este proceso podemos distinguir dos grandes enfoques de acercamiento y explicación respecto de la alfabetización inicial. Tenemos un enfoque de raíz paradigmática positivista (tradicional) y otro, totalmente opuesto, de raíz constructivista.

El enfoque tradicional ha abordado la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita con una visión mecanicista de base fundamentalmente conductista u operando con un modelo clínico que también obedece al paradigma reduccionista, donde la adquisición de la alfabetización inicial se ve como

proceso de codificación, en oposición al enfoque constructivista donde se pone el acento en la lengua escrita como un sistema de significación interna que lo va construyendo el niño en interacción con su cultura. Esta nueva forma de observar el proceso de adquisición de la lengua escrita obedece más bien a un paradigma constructivista donde converge el aporte de diversas disciplinas.



## *La lectoescritura: un proceso de codificación*

Históricamente se ha abordado el aprendizaje de la lectoescritura unidisciplinariamente, es decir, básicamente desde la pedagogía, centrando la atención en el profesor y sus métodos (conductismo) o desde la psicología, focalizando la atención en el niño o la niña. Esta a su vez (la psicología) ha actuado con un enfoque fundamentalmente psicopatológico, operando con un modelo clínico, desde donde ha tratado de aportar en las consideraciones de la lectoescritura observando y estudiando las alteraciones definidas teóricamente como dislexias, discalculias, disgrafías, etc. Y también ha actuado con un enfoque funcionalista donde se enfatiza un estado maduracional óptimo para iniciar la enseñanza de la alfabetización.

Es la corriente funcionalista, dentro de la psicología, la que ha enfatizado una didáctica centrada en la ejercitación funcional de actividades neuro-psicomotrices, vistas como requisitos para el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura (aprestamiento).

Estas dos disciplinas, operando con diversos modelos tributarios del paradigma reduccionista,

conciben la alfabetización simplemente como un sistema de codificaciones que los nuevos integrantes de la cultura manejarán una vez que se les enseñe regularmente el descifrado sonoro de las letras impresas.

Así considerada la adquisición de la alfabetización, ésta se reduce al manejo de una técnica, donde la progresión es la siguiente:

- Primero, es necesario comprender la mecánica del paso de lo gráfico (grafemas) a lo sonoro (fonemas) – que se distingue como lectura- , y el paso de lo sonoro a lo gráfico que se distingue como escritura.
- Segundo, una vez que se maneja la relación grafema-fonema, se está en condiciones de comprender el texto que se ha descifrado, y
- Tercero, sólo ahora se puede dar una entonación adecuada al texto leído.

Esta progresión mecánica enfatiza el desarrollo de las habilidades perceptivas (auditivas-visuales) y motrices como necesarias para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura.

Dentro de esta visión se adscriben los diversos métodos de enseñanza de la lectoescritura en

Latinoamérica. Es decir, método alfabético, onomatopéyico, fonético, silábico, generador de palabras, global, ideovisual, ecléctico e integral (al final del texto se entrega una descripción de ellos a manera de apéndice). Y la mayoría de los métodos de lectura remedial.

En estos días, y en la mayoría de los países de la región se enfatiza la idea que los niños tienen que manipular, reconocer e identificar las unidades fonológicas del lenguaje hablado, es decir, ser conscientes de los fonemas (partes aisladas, letras, sílabas). Esto es considerado como un requisito para la enseñanza de la lectura. Todo aquello en desmedro de la significación y comprensión de una lengua de la cual el niño es usuario. Además de la desconsideración de los niños como sujeto de aprendizaje, que piensa y tiene ideas acerca de la lectura y escritura, aun antes de leer y escribir convencionalmente. Es en este enfoque que se argumenta discapacidad, necesidades educativas especiales o dislexia cuando un estudiante no logra la comprensión de la relación fonográfica en su alfabetización inicial.

## Desde el enfoque de la representación





## *La lengua escrita: un sistema de significación*

En la actualidad existe un amplio campo de investigación y estudios en que convergen el aporte de diversas disciplinas, con una mirada más bien puesta en lo transdisciplinario y los procesos de integración cultural, que permite superar los enfoques hegemónicos con los que se ha operado, sobre todo en las ciencias humanas. Específicamente en el campo del aprendizaje y acotando más todavía en lo que respecta a la alfabetización, esta recibe el aporte de diferentes disciplinas como la psicogenética, la psicología socio-histórica y la psicolingüística, entre otras.

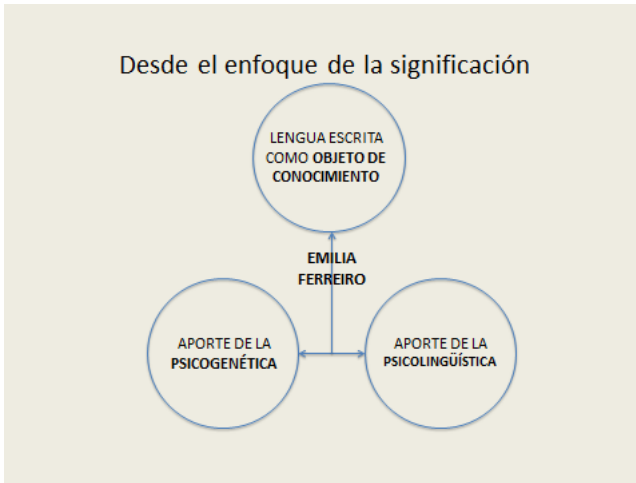
Una psicóloga, discípula de Piaget, de nacionalidad argentina, preocupada especialmente de la adquisición de la lengua escrita, plantea sus estudios desde la psicogénesis de este objeto de conocimiento. Es así como Emilia Ferreiro (1975) incorpora un tercer elemento de estudio formando una triada entre la representación cognitiva que tiene, por un lado, el profesor y, por otro lado, el estudiante respecto de la lengua escrita como objeto de conocimiento.

Esta autora realiza sus estudios de la adquisición de la lengua escrita utilizando el marco conceptual de

la psicología genética. Es desde la teoría de Jean Piaget que encara el tema de la lectoescritura, poniendo así en evidencia que el niño reinventa la escritura para apropiársela; es el niño quien construye, por conflictos cognitivos, sistemáticamente la lengua escrita; es el niño quien construye diferentes hipótesis respecto del sistema de escritura, antes de comprender totalmente la hipótesis de base del sistema alfabético (Ferreiro y Gómez, 1991).

*De este modo, “en un terreno donde clásicamente, y a pesar de la variedad de los enfoques, se ha pensado siempre que no podía haber aprendizaje sin una enseñanza específica, y donde la contribución del sujeto se consideraba como dependiente y subsidiaria del método de enseñanza, hemos podido descubrir una línea evolutiva que procede por conflicto cognitivo semejantes hasta en los detalles del proceso a los conflictos cognitivos constitutivos de otras nociones fundamentales” (Ferreiro y Teberosky, 1993: 363).*

Esta perspectiva da una orientación totalmente distinta para encarar la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización. Se pasa de ver la lengua escrita como un proceso de codificación a verla como un sistema de significación.



### *La mirada de Emilia Ferreiro*

Lo que esta autora aporta con sus investigaciones es mucho más que una nueva secuencia de niveles, una descripción psicogenética del desarrollo de la alfabetización como construcción de un objeto conceptual de carácter interdisciplinario. La importancia de esta secuencia sin variación, es que nos muestra que algunas construcciones anteceden a otras y que son parte constitutiva de las siguientes. Desde esta concepción, el desarrollo de la alfabetización se concibe como un proceso gradual, sistemático y constructivo.

Estas premisas básicas coinciden no sólo con los postulados piagetianos de la teoría del equilibrio

sino que también nos recuerdan las conceptualizaciones de Vigotsky (1987).

En su artículo “La prehistoria del lenguaje escrito”<sup>4</sup> Vigotsky aborda tres aspectos nodales, previamente delineados en el texto “Pensamiento y lenguaje” (1987):

- la naturaleza de la lengua escrita en tanto objeto cultural.
- la apropiación de la lengua escrita en tanto proceso de internalización reconstructiva que obliga a estudiar su historia genética.
- la enseñanza de la lengua escritura en tanto promotora o no de “aprendizajes”.

*“... se ha enseñado a los pequeños a trazar letras y a formar palabras a partir de las mismas, pero no se les ha enseñado el lengua escrito. Se ha hecho tanto hincapié en la en la mecánica de la lectura que se ha olvidado el lenguaje escrito como tal.” (Vigotsky, 1979: 159).*

Refiriéndose a la pedagogía como disciplina señala, “... a pesar de la existencia de numerosos métodos para

---

<sup>4</sup> Es presentado en el texto: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (1931), que fueron publicadas en Obras escogidas, Tomo III, Madrid, Visor Distribuciones S.A. en 1995.

*enseñar a leer y escribir, tiene todavía que alcanzar procedimientos científicos y más efectivos para enseñar a los niños el lenguaje escrito” (ibid. pág 59).*

Respecto al sujeto del aprendizaje y al lugar que la enseñanza le asigna Elichiry ( 1991) puntualiza que el lenguaje escrito “... en lugar de basarse en las necesidades de los niños a medida que se van desarrollando y en sus actividades, la escritura se les presenta desde afuera, (...). Dicha situación recuerda el desarrollo de una habilidad técnica, como por ejemplo tocar el piano: el alumno desarrolla una cierta destreza con los dedos y aprende a pulsar las teclas mientras va leyendo el pentagrama, pero no está implicado en la esencia de la música misma. Este entusiasmo unilateral por los mecanismos de la escritura ha tenido gran impacto no sólo en la práctica de la enseñanza sino también en el planteamiento teórico del problema. Hasta aquí la psicología ha considerado a la escritura como una complicada habilidad motora. Así pues, ha prestado poca atención a la cuestión del lenguaje escrito como tal (...) cuyo dominio representa un punto crítico decisivo en el desarrollo cultural del niño” (Elichiry, 1991: 56-57).

Estos planteamientos cobran total vigencia en el actual contexto educativo latinoamericano que no puede renunciar a sus potentes aportes para una resignificación de las prácticas pedagógicas en los niveles iniciales de alfabetización. El intento de

convergencia teórica que planteamos lo remitimos justamente a la demanda Vygotskiana: *“...la psicología infantil no posee una visión convincente del desarrollo del lenguaje escrito como proceso histórico, como proceso de desarrollo unificado. La tarea principal de una investigación científica es la de revelar esta prehistoria del lenguaje escrito en los niños, para mostrar qué eso que conduce a los pequeños a escribir, a través de qué puntos clave pasa este desarrollo prehistórico y qué relación mantiene con el aprendizaje escolar”* (Elichiry, 2009: 113).

Podemos decir que, a partir de 1974, éste es el trayecto de investigación recorrido desde el estructural constructivismo.

Otra dimensión a considerar –respecto al sujeto educativo- es la que corresponde al docente, las conceptualizaciones acerca de la alfabetización de que dispone y sus representaciones sociales. Consideramos que éste, es un eje fundamental porque será el que facilite u obstaculice toda propuesta de cambio.

La discusión pedagógica – en la cual ha estado inmerso el docente – se ha centrado en el problema del método, con planteos dicotómicos: métodos centrados en el alumno v/s los centrados en el docente, métodos fonéticos vs/ globales. Estas son falsas opciones porque detrás de todas esas

propuestas metodológicas hay una misma concepción de sujeto educativo.

Ninguno de estos planteos, aún los de la llamada escuela nueva, con sus “métodos activos”, han reconocido los procesos de conceptualización ni la historia del aprendizaje del sujeto que aprende. Es por ello que a pesar de los cambios metodológicos y curriculares persiste una continuidad conceptual y nada cambia en las prácticas docentes.

Es necesario develar los supuestos epistemológicos subyacentes a esas prácticas, en una reflexión desde la pedagogía acerca de la caracterización del sujeto educativo y del conocimiento, rompiendo así la pretendida “asepsia” de la pedagogía.

Vemos que en los países de la región se ha producido un lento y progresivo proceso de desprofesionalización del docente, el cual ha quedado al margen de toda conceptualización pedagógica. Los esfuerzos innovadores –respecto a la creación de espacios de reflexión sobre la práctica docente– no han sido instaurados aún en relación con los procesos de alfabetización.

Respecto a esto Magdalena Freire (1989) señala: *“el maestro debe ser aquel a quien se deben ofrecer instrumentos que rescaten su reflexión teórica sobre su*

*práctica, para que él pueda construir su trayectoria conjuntamente con sus educandos (...) hay que rescatar a la persona del educador como eje central de este proceso, para no hacer de él alguien que sólo espera una nueva teoría sustitutiva (...) construir al educador como responsable de su propia práctica – y, por lo tanto como sujeto- es algo que se da como un proceso histórico, lento pero perdurable” (citada por Ferreiro, 2002: 59).*

La realidad educativa de América Latina nos demuestra que no se cambia una práctica pedagógica por normativas o por reformas curriculares. Los diseños curriculares, en general, no han incluido al docente como profesional de la educación sino que se le ha asignado un lugar técnico que les “burocratiza”. Es necesario considerar al docente como actor social, como protagonista de sus propios cambios, facilitándole espacios de intercambio y reflexión que le permitan reprofesionalizarse.

Un aspecto relacionado con lo anterior, es el que se refiere a la “decisión política” que implica el tema. En un reciente trabajo, Berta Braslavsky (1982) señala: *“La formación de docentes con una sólida formación pedagógica es una prioridad de la política educacional. Y más urgente aún es la capacitación de los docentes en servicio para producir cambios en el sistema...” “...los hechos educativos sólo pueden*



*comprenderse a través de las influencias recíprocas que se establecen entre sus protagonistas en el contexto de la situación educativa del aula” (págs. 4-11).*

La autora destaca que el “aula” no es una unidad aislada en sí misma y enseña las vinculaciones con *“una serie de factores que comprenden la sociedad (...) el sistema educativos y sus estructuras, las orientaciones curriculares, el sistema de profesores y su reclutamiento, el propio establecimiento y sus características, sus equipos técnicos y de profesores.”(ibid.)*

Estos planteos, tan claramente establecidos por la autora, revelan su profundo conocimiento de la “cuestión docente” y su comprometida trayectoria “dentro” del sistema educativo.

Consideramos que las propuestas curriculares –sean éstas tradicionales o innovadoras– siempre son reelaboradas y reinterpretadas por el docente en función de sus esquemas e historias previas. No hay transmisión mecánica de los objetivos, sino que éstos son reprocesados por el docente.

Desde los aportes de la psicología se ha promovido una concepción constructivista en relación al niño, pero cuando nos referimos al docente no se lo considera de manera similar ya que persiste la

tendencia a descalificar sus “saberes” y su lugar como sujeto “constructor”.

Margarita Gómez Palacio (1991) puntualiza que las investigaciones en educación se han centrado en procesos de asimilación de conocimientos por parte de los estudiantes, pero son pocas las investigaciones que se realizan con la finalidad de colaborar con herramientas posibles y necesarias dentro de la sala de clases, donde se manifiesten ambos procesos de asimilación.

Es necesario que efectuemos un planteamiento coherente de los sujetos educativos (docente y estudiantes) en sus representaciones de los objetos de conocimiento y, en este caso específico, de la lengua escrita como un sistema de significaciones.

Si asumimos una concepción de sujeto activo con respecto al niño, también tenemos que hacerlo en relación al docente. Si consideramos que la variable tiempo es importante en el proceso de asimilación del niño, debemos considerar el tiempo de asimilación del docente como variable estratégica.

Las indagaciones sobre las conceptualizaciones que el sujeto educativo ha construido acerca del proceso de alfabetización, nos han brindado conocimientos nuevos sobre el tema. Pero, no debemos olvidar que

éstas provienen de investigaciones psicológicas de carácter experimental.

Previa a cualquier acción educativa se requiere de una instancia intermedia de investigación pedagógica en el aula, en la cual se documente la apropiación y los procesos de interacción constructiva que ocurren en la situación cotidiana. No se pueden hacer, así no más, inferencias desde la psicología para la educación; ésta ha sido una normativa lamentable de la psicología y un abuso pasivo de la educación. Es necesario resignificar el lugar de la pedagogía como disciplina científica y esto supone investigación. Ha habido una excesiva especulación en las conceptualizaciones pedagógicas con escasa investigación empírica que sustente las teorías, y un reduccionismo epistémico que linda con el celo profesional. Tal vez por ello seguimos concibiendo la alfabetización desde paradigmas reduccionistas, mecanicistas y orgánicos.

Debemos reconocer al campo de la alfabetización como una materia de estudio netamente interdisciplinaria. Es por ello que tomamos de Berta Braslavsky (1982) una moción para el trabajo conjunto. “...los especialistas en psicología, lingüística, antropología, pedagogía y especialmente en didáctica,

*deben relacionarse para elaborar en común el paradigma (...) de la lecto-escritura” (pág., 10-11)*

Consideramos que, para establecer esta relación, se necesita especificidad transdisciplinaria, hacer un esfuerzo de “descentración cognitiva” de las propias perspectivas, poder “escuchar” los aportes de otras “lecturas” y construir conjuntamente un marco conceptual. Sin ello no habrá intercambio, no habrá interacción, ni habrá interdisciplina. Tal vez sea esta mono-visión la que ha jugado en contra del mejoramiento de la alfabetización de niños y niñas en edad parvularia, pues aún existen las explicaciones evolucionistas y madurativas que conciben contradictorio el aproximar a los y las estudiantes a la adquisición de la lengua escrita antes de existir una edad apropiada que se ha situado en el estadio operacional concreto descrito por Piaget.

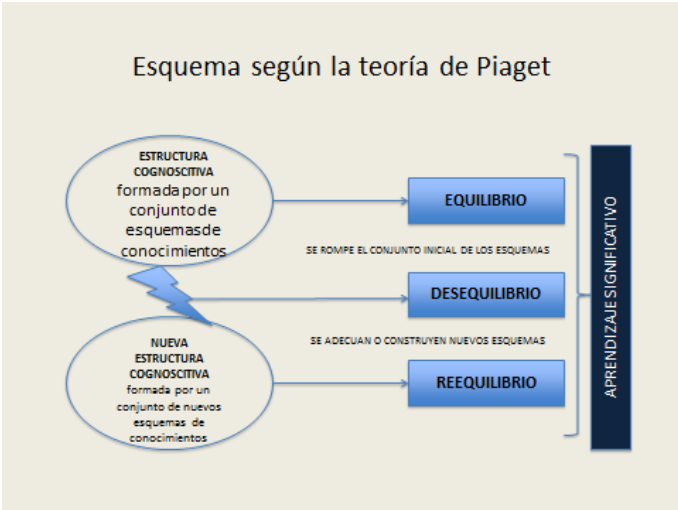
Las investigaciones en esta área, nos han señalado que el niño y la niña ya vienen con cierto conocimiento de la lengua escrita cuando ingresan a sistemas de educación formal. Los niños y niñas tienen ciertas ideas respecto de lo que puede decir un texto escrito y de cómo se escribe. Estas hipótesis no son enseñadas desde el mundo adulto o escolar, más bien son rechazadas por estos por considerarlas “errores”.

Al respecto, Rivera (1999) indica que *“...cuando llegan a la escuela los niños y las niñas saben que existe la lectura y la escritura porque provienen de una cultura donde la letra impresa está presente por todas partes y tiene una diversidad de usos. Llegan con mucho conocimiento sobre la lectura y la escritura y los maestros tenemos que usar ese conocimiento para seguir estimulando el desarrollo natural del lenguaje”* (pág. 14).

Para que el niño logre un adecuado dominio del proceso de la alfabetización convencional, deben considerarse sus capacidades cognitivas reales, es decir, su verdadera estructura cognitiva, desde donde se iniciará el proceso sistemático. De acuerdo a su estructura cognitiva el niño posee una competencia lingüística que le permite realizar sus propias inferencias acerca del lenguaje oral o escrito. Así, como dice Manosalva (2007), *“el niño una vez que ingresa a una institución escolar, no parte de cero”,* sino con sus propios esquemas cognitivos, los cuales se deben considerar para dar significatividad a los nuevos aprendizajes, por una dinámica permanente de rompimiento del equilibrio inicial de los esquemas y adecuación a construcción de nuevos esquemas de conocimientos. Esta visión es tan potente en la resignificación de la alfabetización, porque rompe con los esquemas psicologizantes y funcionalistas de la enseñanza de la lecto-escritura

donde cobran poder y sentido conceptos como “madurez”, “apresto”, “dislexia”, “necesidades especiales” o “discapacidad”. En este enfoque de la lengua escrita ni siquiera los métodos o metodologías tienen sentido, pues se lleva al niño o la niña a nuevos estadios de adquisición de la lengua escrita convencional, mediante provocaciones constantes de nuevas hipótesis constructivas desde sus propios conocimientos.

De esta manera, el enfoque utilizado puede facilitar o dificultar el aprendizaje de la alfabetización, puede convertirlo en un proceso absolutamente mecánico (de base conductista) o en un proceso comprensivo, que adquiere significatividad y le es funcional a las circunstancias (de base constructivista), y de lo cual ya nos habló Piaget.



Actualmente se conoce, según datos aportados por Emilia Ferreiro (1991) los modos de representación y significación que poseen los menores, los que se deben considerar para la enseñanza, dado que así el proceso se inicia desde los propios esquemas de elaboración, respetando los aprendizajes de cada niño y niña.





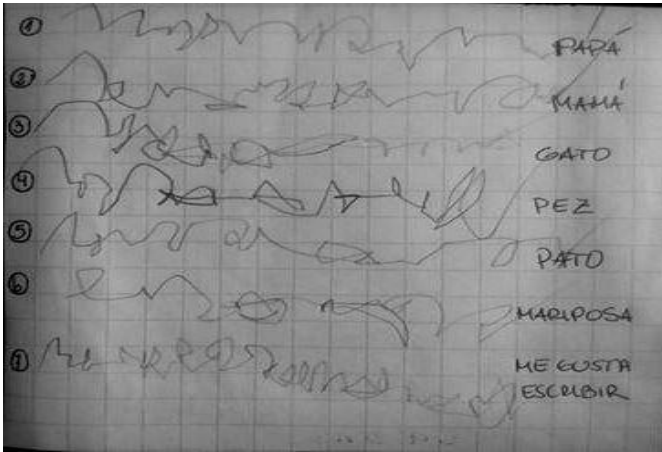
## *Etapas evolutivas en relación a la lengua escrita*

Las etapas evolutivas en la construcción del sistema de significación que constituye la lengua escrita, dan cuenta que hay un proceso de apropiación de la escritura. Lo importante de estas etapas es que muestran evolución desde una etapa de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento de la lengua escrita. No son etapas enseñables, tampoco se relacionen con la maduración del niño porque el aprendizaje de la lectura y escritura es una construcción del sujeto que no repite ni reproduce las letras o palabras tal cual la ve ya que *“las estructuras superiores no se aprenden por demostración del resultado correcto”* (E. Durckworth, 1981) porque *“el conocimiento nunca es una copia de la realidad, nuestra cabeza no es una cámara fotográfica en la que va a quedar impreso lo que se nos presenta, siempre va a haber una actividad del sujeto y, por ende, un componente interpretativo propio”* (en Kaufman, 1989: 13).

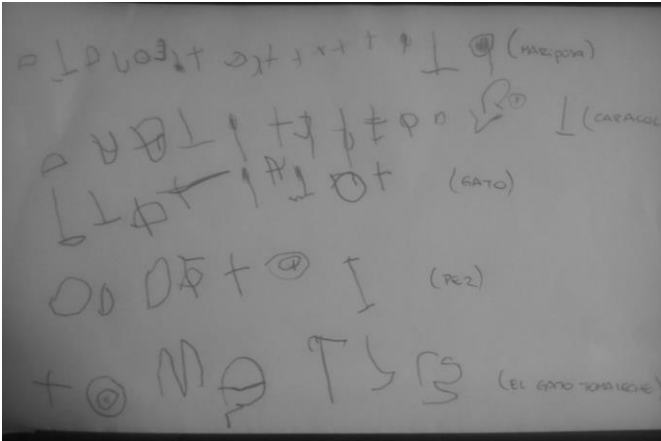
Las etapas por la que pasan los niños y niñas las vamos a caracterizar muy sintéticamente, en el deseo de profundizar más adelante, como producto de una investigación que estamos realizando actualmente en el tema.

### Primer estadio: Etapa Pre-simbólica:

En esta etapa el niño realiza escritura no diferenciadas. Sus escritos o grafías no significan. Los niños distinguen los grafemas de otros tipos de grafías, pero sin atribuirles significados previos. Sus producciones son rayas, palitos, pelotitas, letras, pseudoletras, etc.



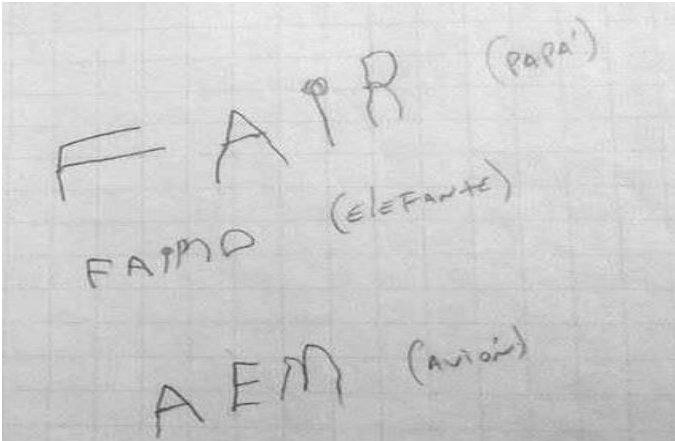
Antonia, 5 años 3 meses.



Ishi, 4 años 9 meses.

### **Segundo estadio: Etapa Pre-silábica:**

Los niños y niñas no intentan establecer ningún tipo de correspondencia entre letras y unidades de sonido (Vernon, 2004). No obstante, establecen criterios que les permiten decidir cuándo una emisión de letras puede ser considerada como una unidad lingüística. En este sentido, los niños y niñas tienen ideas respecto de lo que puede ser escritura.



Javier, 9 años, 9 meses.

Estas ideas las podemos traducir en hipótesis, de las cuales tenemos:

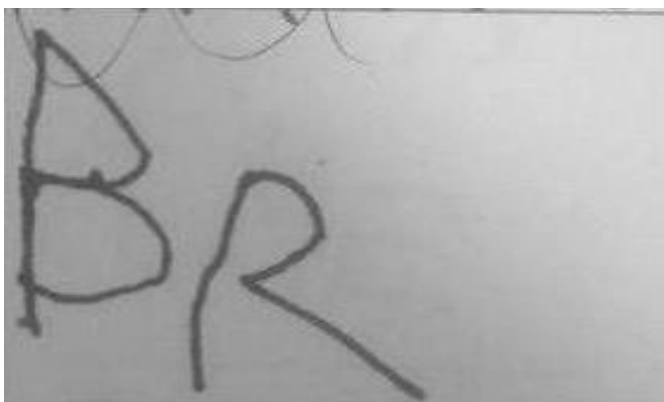
- Hipótesis de cantidad: Exigen una cantidad mínima de letras (dos o tres). Es decir cuando se enfrentan a “un nombre “de menos de tres el niño dice que: “no se puede leer porque son pocas”.
- Hipótesis de calidad: Las letras que conforman dicha palabra deben ser a su vez distintas entre sí. Rechazan entonces emisiones como MMMMM indicando que *no se pueden leer porque están repetidas*.

- Para los niños que manejan estas hipótesis debe haber diferencias entre un nombre escrito y otro, (esta diferenciación entre escrituras puede ser establecida cambiando el orden o la cantidad de letras que las componen). Aunque *camello* y *caramelo* comiencen con la misma letra y fonéticamente sean similares, el niño escribirá palabras distintas, porque estos objetos son distintos.

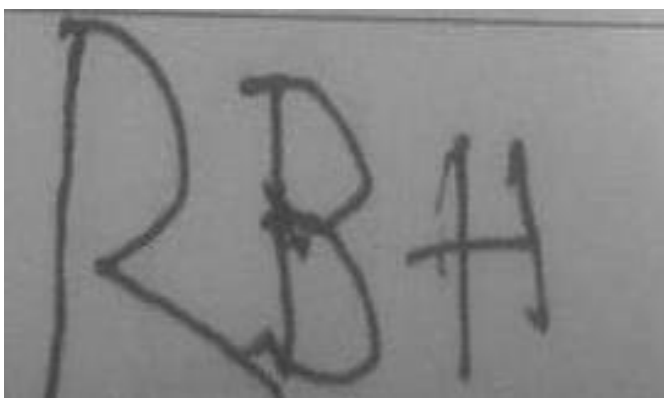
### **Tercer estadio: Etapa Silábica**

Se va dando una relación más directa entre la estructura y las pautas sonoras. Dentro de esta etapa el niño es capaz de segmentar la palabra en sílabas, y se formula la hipótesis que a cada sílaba le corresponde una letra sin valor sonoro convencional; es decir, se plantea la hipótesis de que escribir es partir la palabra en partes sonoras asignándole una letra a cada parte.

*Escrituras silábicas sin valor sonoro convencional:* Los niños comienzan a hacer correspondencias sonoras en la escritura, primero tomando a la sílaba como referencia. Es decir, a cada letra se le hace corresponder una sílaba de la palabra oral, aunque en un principio cualquier letra sea capaz de representar a cualquier sílaba.



Anabella, (4 años) escribe *gato*.

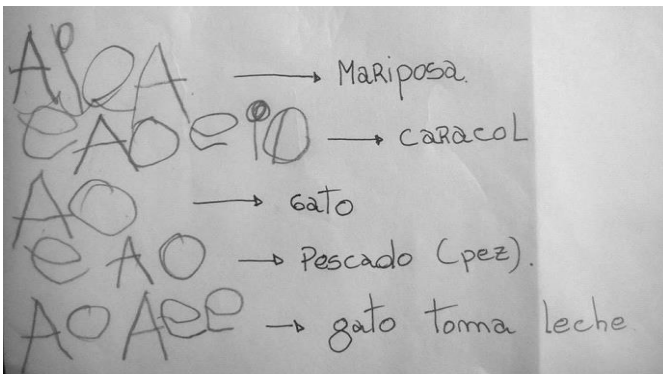


Anabella (4 años) escribe *pescado*.

Cuando se le pide a Anabella que escriba *pez*, la niña decide escribir *pescado*, porque además de manejar una hipótesis silábica, la misma coexiste

con la hipótesis de cantidad mínima, estas entran en conflicto, al ser un monosílabo le quedaría una escritura de una sola letra, y necesita entre dos o tres letras para que diga algo, por lo mismo, como no puede resolverlo, decide escribir algo que si le es posible realizar: *pescado*.

*Escrituras silábicas con valor sonoro convencional:* Los niños se dan cuenta de que las letras tienen valores sonoros convencionales, y van incorporándolos a su sistema silábico de escritura.

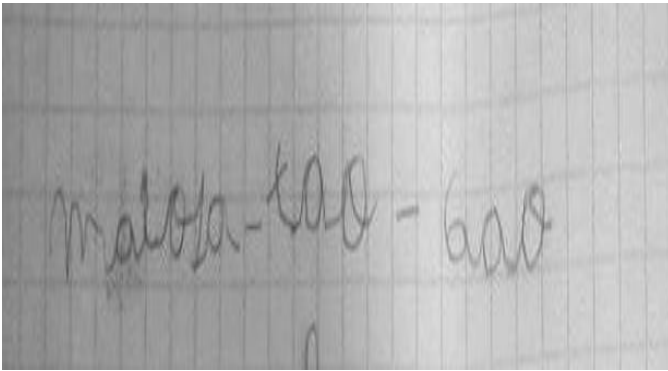


Renata, (5 años)

En la escritura de Renata, al igual que Anabella, vemos que decide escribir *pescado* en vez de *pez*, por la explicación que dimos anteriormente.

*Escrituras silábico-alfabéticas:* Los niños empiezan a usar un sistema aparentemente mixto de

representación: en algunos casos representan cada sílaba con una letra, mientras que en otros empiezan a representar unidades sub-silábicas.



Martín, (6 años, 7 meses) escribe mariposa, caracol, y gato.

#### **Cuarto estadio. Etapa Alfabética:**

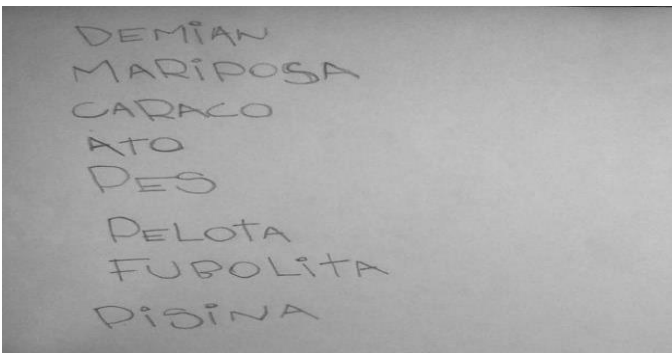
Llega a la etapa alfabética donde él o la estudiante realizan la correspondencia entre las mínimas unidades de la lengua oral y de la lengua escrita. En esta etapa se realiza la correspondencia grafema-fonema, pero esta a su vez pasa por una serie de conflictos cognitivos que es necesario tenerlos presentes para no confundirlos con “alteraciones” o “trastornos”, como usualmente se hace desde el paradigma positivista.

Puede, por ejemplo:



1. invertir sílabas indirectas y escribirlas en forma directa;
2. puede omitir letras en sílabas complejas;
3. puede agregar letras ahí donde le parece que debe alternarse consonante-vocal;
4. puede confundir grafías de sonidos acústicamente próximos.

De manera consistente, los niños y niñas empiezan a usar el principio alfabético, aunque en un inicio les es difícil representar sílabas complejas donde hay dos consonantes juntas o diptongos.



Demian, 5 años 2 meses



## *La didáctica de la alfabetización inicial*

La consideración de cómo aprenden los niños y niñas a leer y escribir, aun antes de entrar al sistema escolar, deviene en un cambio conceptual del docente respecto de este objeto de estudio y de un modo de “hacer en el aula” coherente con dicho enfoque, lo que trae consigo una complejidad. Castedo (2007) al respecto señala:

*“Es necesario señalar, en primer término, los conocimientos disponibles de las disciplinas que se ocupan tanto del objeto como del sujeto de enseñanza (la lingüística, la psicolingüística, la semiótica, la teoría de la enunciación, la historia de la lectura y la escritura, etc.). Cuando afirmamos que tales conocimientos constituyen un saber indispensable pero no suficiente, como sostienen Bronckart y Plazaola Giger (1998) y Lerner (1994; 2001b), entendemos que el campo educativo ha sido constantemente dominado por irrupciones aplicacionistas tanto desde la psicología de diversas orientaciones como desde las Ciencias del Lenguaje. Aunque siempre presentadas como “revelaciones científicas”, estas irrupciones suelen ser efímeras porque no alcanzan a proponer estrategias de conjunto ante la complejidad de los fenómenos que estudian. Seguramente la relación entre la parcialidad de estos saberes, en contraste con su carácter de*

*indispensables, hace que esta vinculación resulte muy compleja. De aquí la dificultad para pensar su comunicación en el proceso de formación de los docentes.*

*El otro saber de referencia se vincula con la enseñanza de prácticas que el maestro ya realiza – y sobre las que posee conocimientos en uso– relativas a la lectura, la escritura, los objetos que estas producen y los textos inscriptos en géneros históricamente definidos. Al menos, posee sobre ellos alguna traza de actividad metalingüística no consciente, o actividad epilingüística. Esto es particularmente importante porque no sucede con la enseñanza de todas las disciplinas. (Castedo, 2007: 43-44).*

Estos saberes con los que el docente básicamente debe contar, tienen un propósito que excede la escuela y los programas de estudio, dado que se quiere que la mayoría de los niños acceda a la cultura escrita (y no simplemente a un código). Y aquello no es independiente de la forma, del hacer en el aula, hay una relación entre lo que los niños aprenden y cómo lo aprenden y la didáctica. Dicho de otro modo, la didáctica no es inocente. Por ello es necesario no sólo mantener una vigilancia epistemológica, sino, también, además, evolucionista respecto de las propias características del o la estudiante.

Por ello, algunos principios didácticos imprescindibles a considerar y conciliar “como los niños y niñas aprenden” y la sala de clases, son los mencionados por Castedo (2007):

- *Qué se pretende enseñar y, si existe investigación al respecto, cómo se lo ha enseñado históricamente y con qué efectos.*
- *Qué situaciones presentar para enseñar esos contenidos y con qué consignas iniciar las clases con los alumnos.*
- *Qué formas de organización del grupo son posibles, cómo se distribuyen los roles entre alumnos y docente o entre diferentes alumnos, qué formas de organización y distribución de roles no favorecen la participación de los alumnos y dificulta construir el contenido.*
- *Qué materiales son necesarios, quién los selecciona, cómo y en qué momento.*
- *Qué se espera de los alumnos, cuáles son sus primeras respuestas, qué intervenciones del docente permiten acercar a los niños al saber en cuestión, cómo advertir si avanzan o no, etcétera. (pág. 49).*

De más está considerar que la concepción de la lengua escrita como un sistema de significación, representa un giro copernicano en la adquisición de la alfabetización inicial, dado que el centro de

interés de este proceso es directamente el niño, la niña y no el profesor, puesto que este enfoque se centra en la potenciación de nuevos estadios del desarrollo (aprendizaje) y no en los métodos de enseñanza.

## *El rol del profesor/a y los padres en el proceso educativo*

### **El rol del profesor/a**

El rol fundamental del profesor/a en el aprendizaje de la lengua escrita por parte del niño, es la de ser un “mediador provocante”. Para cumplir con este rol debe considerar ciertos principios. Estos son:

- 1.- Cada niño es una individualidad. El estudiante posee su propio proceso de aprendizaje que se debe respetar.
- 2.- Debe partir la enseñanza desde los propios esquemas de conocimientos del estudiante y desde ahí provocar desequilibrios que lo lleven a nuevos esquemas.
- 3.- El mejor aprendizaje es el que se logra en colaboración y construcción con los otros, en actividades motivantes donde cada persona aporte al grupo y el grupo a éste.
- 4.- Flexibilizar en las planificaciones, tomando en cuenta los intereses y motivaciones de los estudiantes, para ello debe considerar que todos aportan en la planeación de las actividades.

- 5.- Procurar coordinarse con los otros profesores, para que por medio de un trabajo co-participativo, se integren los conocimientos y se distribuyan mejores recursos.
- 6.- Se debe considerar que los padres son los primeros y principales educadores de los niños, por lo que, en la medida de lo posible, se le integre en la planificación del currículum de la clase.
- 7.- Se debe tener una apertura y buena disposición para introducir y probar materiales distintos, actividades variadas, etc.
- 8.- En definitiva el profesor o profesora debe confluir tres roles en su desempeño:
  - Ser un “investigador”, ocupado de experimentar nuevas actividades según el desarrollo que observe en sus alumnos.
  - Ser un “artista”, ocupado de que las actividades a implementar sean lo más creativas posibles.
  - Ser un “hechicero”, ocupado de encantar a los alumnos y alumnas por medio de la voz, de los gestos, del cuerpo entero.



## **El rol de los padres**

Es fundamental la colaboración de los profesores y los padres en el proceso educativo; ello permite que ambos se enriquezcan, pues logran un conocimiento mejor del niño y de las dinámicas internas del hogar y de la clase.

- 1.- Los padres pueden colaborar proporcionándoles un ambiente grato en estímulos; leyendo cuentos, revistas, diarios, cartas, etc.; en paseos, mostrándoles distintos logos de productos, leyendo carteles, avisos publicitarios, entre otros; llevándolos a eventos culturales, museos exposiciones, ferias, etc. Otra forma de colaborar en el proceso educativo es proporcionando un ambiente grato para la realización de las tareas: un lugar bien iluminado, libre de otros estímulos, con materiales al alcance (tijeras, pegamento, lápices, revistas, recortes de envases, otros, materiales impresos, etc.).

Ante alguna duda consultar personalmente o por escrito al profesor o profesora, haciéndoles saber oportunamente las inquietudes, sugerencias, comentarios, etc.

Ayudar a los niños en sus estudios organizando en conjunto con ellos sus horas de trabajo que no deben durar más de 40 minutos diarios; estar dispuestos a ayudar al menos en la resolución de problemas; revisar, junto al niño, las tareas, felicitándolo por lo que está bien, y señalándole los errores y como los puede superar.

Conversar con el niño tranquilamente. Debe crearse un hábito de diálogo que les permita a los padres recibir toda la información que necesitan para entender lo que le pasa al niño, y éste, por su parte, debe sentir que tiene la posibilidad de contar lo que le pasa, sus inquietudes, sus problemas, sus anhelos.

Colaborar con el profesor en la realización de algunas actividades, creación de materiales de apoyo, tutorías a alumnos que presentan necesidades educativas especiales, etc.

Conocer ampliamente el programa educativo del curso de su hijo y de ser posible participar en la estructuración del plan, de las actividades y de la evaluación.

## *Actividades propuestas*

Antes de sugerir actividades en el logro de los conocimientos de la lengua escrita desde el enfoque que propone Emilia Ferreiro y su grupo de investigadoras, es necesario considerar ciertos elementos organizativos:

- Primero, la sala de clases debe ser un lugar tranquilo, espacioso, bien iluminado, agradable a la vista. Si la sala es compartida con otro curso, se verá la posibilidad de conversar con el otro profesor o profesora para ponerse de acuerdo en la distribución de los muebles, materiales, adornos, etc.

- Segundo, procurar que la organización de las mesas de trabajo permitan la actividad grupal colaborativa, pero con asignaciones de lugares no rígidos de manera que los estudiantes puedan reestructurar los grupos de trabajo.

- Tercero, se debe procurar contar con una biblioteca al alcance y disposición de los estudiantes. El material de la biblioteca debe ser variado, de manera que el niño pueda descubrir las diferentes características de los tipos de texto (revistas de historietas, deportivos, de información, diarios,

textos escolares, envases, álbumes, calendarios, etc.). La biblioteca será dirigida, en lo posible, por los mismos niños y serán ellos los que realicen la clasificación.

- Cuarto, será de conveniencia exponer los trabajos de los niños procurando que todos los alumnos estén representados.

- Quinto, dar tareas escolares para la casa teniendo en consideración el nivel de conocimientos y habilidades de los alumnos (a la manera de lo planteado por Vigotsky respecto de la Zona de Desarrollo Real) y, fundamentalmente, la realidad económico-cultural de sus familias. Todos los niños no tienen las mismas posibilidades materiales y ambientales para realizar una tarea prolija, por lo que se deben considerar de un valor relativo.

- Sexto, otra consideración es que las tareas para la casa deben ser de una complejidad que el niño ya maneje, es decir, la tarea para la casa ejercita un conocimiento o habilidad ya adquirida, pero no debe utilizarse para la adquisición de un conocimiento o habilidad nueva (como tradicionalmente se hace). Algunos ejemplos pueden ser: traer materiales escritos, copiar textos de envases, escribir lo que quiera, traer recortes de palabras, etc. En este punto se debe considerar que

la tarea escolar es un trabajo de los alumnos no de elaboración de los padres. Los padres deben colaborar en su realización prestando apoyo y proporcionando los materiales. La realización adecuada de la tarea escolar (véase el punto siguiente) puede ser una buena instancia para estrechar lazos afectivos.

- Séptimo, si es posible, a cada niño darle diferentes tareas, de complejidad variada correspondiente con sus capacidades. Cuando la tarea escolar está por sobre las capacidades del menor, éste se angustia, los padres se alteran y en definitiva esta instancia se transforma en retos, peleas y llantos.

### **Actividades generales**

Estas actividades tienen un carácter general, es decir se proponen para todo el grupo-curso. Dada la realidad distinta de cada profesor respecto del estudiante, las actividades más específicas deben surgir de la propia creatividad del docente respecto del conocimiento de cada alumno en particular y del conjunto de las experiencias del grupo en general.

Las actividades serán diferentes sí se está trabajando con un grupo o con otro. Es decir, por ejemplo dada la realidad socio-cultural de los estudiantes de

sectores rurales, la exposición a experiencias con diversos textos debe ser absolutamente rica. El alumno de sector rural tiene limitadas posibilidades de alternar con la lengua escrita, por lo que su proceso se lentifica si no se tiene en consideración este aspecto. En niños de sectores marginales, su realidad también es bastante diferente; tendrá mejores posibilidades que los niños de sectores rurales, pero esta puede verse limitada por el tipo de lenguaje o la distorsión de la ortografía realizada por sus padres y comunidad cercana. En niños de sectores socio-económicos altos desde la más tierna edad están expuestos y experimentan con la lengua escrita, y tal vez por este motivo muchos de ellos llegan a primer año leyendo convencionalmente.

El profesor, en la implementación de las actividades, debe considerar permanentemente las propuestas formuladas en el subtítulo “Rol del Profesor en el Proceso Educativo” y en cada momento debe propender a que el estudiante se replantee las hipótesis que se ha formulado.

### **Sugerencias**

- 1.- Implementar un horario fijo de “lectura”. Aquí los alumnos pueden escoger cualquier material de lectura (cuento, revistas, diarios, cartas, etc.) de esta forma se irán

familiarizando con diferentes tipos de textos. Se procurará renovar periódicamente la biblioteca con material que aporten los niños, los propios profesores y los padres.

- 2.- Regularmente leerles algún material que los propios estudiantes escojan. La lectura debe ser sin exageraciones, pausada, con variedad tonal; es recomendable que luego de cada trozo el profesor realice algunas preguntas atinentes al texto.
- 3.- Realizar juegos de adivinanzas. El profesor mostrará distintos portadores de textos (cartas, cuentos, lista de supermercado, noticias deportivas, etc.) y preguntará ¿qué puede decir ahí?, ¿de qué se tratara determinado texto?, ¿será divertido?, ¿será para adultos o para niños?, ¿por qué creen que puede decir eso?, ¿dónde más se puede encontrar algo parecido?, etc.
- 4.- Muestra dos portadores de textos distintos (por ejemplo: cuento y lista de compras) y pregunta en cuál de ellos dirá: "Había una vez una... ¿por qué creen eso?, etc.
- 5.- El profesor muestra varios portadores de textos (por ejemplo: carta, cuento, telegrama,

lista de compras, folletos, etc.), de espaldas a los alumnos lee uno de ellos y luego pregunta ¿dónde puede leerse eso?, ¿por qué lo creen?.

- 6.- Una vez que los alumnos hayan reconocido varios portadores de textos, ellos mismos pueden realizar la adivinanza haciendo “como si” leyeran.
- 7.- Leer un cuento de atrás para adelante, por ejemplo, para hacerles tomar conciencia del orden de las palabras en la escritura.
- 8.- Leer un trozo de un cuento alternadamente con un trazo de otro cuento. Al no entender lo que se dice los niños expresarán que se “lea bien”.
- 9.- Jugar al supermercado o almacén con listas de productos y precios.
- 10.- Buscar en revistas los logos de productos que puedan reconocer y leer.
- 11.- Juntar una caja o pegar en sus cuadernos las palabras que vayan leyendo.



- 12.- Construir cuentos entre todos. El profesor irá escribiendo en la pizarra y luego ellos copiarán en su cuaderno.
- 13.- Construir individualmente puzzles (rompecabezas) con imágenes de productos conocidos. En pequeños grupos revolver las piezas y luego armar el puzzle (para ello deberán intercambiar piezas con sus compañeros).
- 14.- Adivinar el nombre de un objeto que se encuentra oculto. Cada vez que no adivinen se le escribe una letra en el pizarrón hasta completar la palabra.
- 15.- Complementariamente a estas actividades el profesor o profesora puede llevarlos a una imprenta, contarles cómo se producen los diferentes textos, conocer algún oficio o profesión relacionada con el tema.

Observación:

Es necesario tener en consideración que para cada respuesta del niño/a se le debe cuestionar su afirmación. Se debe tratar permanentemente de “no dejarlo tranquilo”. El fin es llevarlo al replanteamiento de sus hipótesis y generar hipótesis nuevas.



## *Sugerencias de actividades según etapas evolutivas*

### **Etapa pre-simbólica**

- 1.- Leerles letreros, etiquetas, carátulas y todo lo que aparezca con letras ante él o ella.
- 2.- Provocar lo para que identifique los logos de diversos productos familiares.
- 3.- Darle etiquetas para que recorte los logos. Hacer con ellos grupo según diversas clasificaciones. Jugar a la "memoria" con ellos si cuenta con dos de cada uno.
- 4.- Mostrarle la letra con la que comienza su nombre (por ejemplo la "P" de Pedro) y buscarla en los letreros, diarios, etc.
- 5.- Visitar librerías. Detenerse a mirar el quiosco de diarios. Observar letreros publicitarios.
- 6.- Hacer lista de compras, amigos, juguetes, etc. y pedirle que haga la suya, según su interés.
- 7.- Darle hojas para que dibuje un cuento inventado por él o ella. Luego pedirle que nos lo

relate mientras uno lo escribe. Armar el libro y leérselo a la hora del cuento.

**Etapa pre-silábica:**

- 1.- Continuar con las actividades de la etapa anterior. Leer cada vez que nos pregunte “¿qué dice”.
- 2.- Tener siempre a su alcance papel y lápiz y provocarlo a que escriba el nombre de las cosas que dibuja.
- 3.- Escribir diversos textos dictados por él o ella. Al hacerlo ir silabeando.
- 4.- Tener disponible una pizarra donde se escriban mensajes, los que deben ser leídos ante él o ella.
- 5.- Hacer letreros con indicaciones o recordatorios. Se pueden ilustrar para que sepa lo que dice.
- 6.- Recortar titulares de diarios, pedirle que los pegue en una hoja y leerle lo que dice.

7.- Si tenemos acceso a un computador, puede interactuar con un programa sintetizador de voz. Al traspasar las letras de un envase, por ejemplo, el sintetizador le “leerá” lo que dice.

### **Etapa silábica**

1.- Continuar con la práctica de poner a su alcance textos impresos y leer ante él o ella.

2.- Continuar poniendo a su alcance papel y lápices procurando que siempre vea a otras personas leyendo y/o escribiendo.

3.- Escribir su nombre en algunas de sus pertenencias.

4.- Pedirle que ponga su nombre y su firma en sus dibujos o trabajos.

5.- Leerle letreros, etiquetas y otros textos, tratando de despertar el interés por saber qué dicen los textos.

6.- En la medida que va adoptando el uso de algunas letras, proponerle combinaciones entre ellas. Es necesario siempre considerar los intereses y motivaciones de los niños y niñas.

7.- Jugar a decir trabalenguas, rimas, canciones, poesías, etc. Es muy sugerente leerle poesía infantil y que escuchen y canten canciones infantiles (en Chile existe una gran producción al respecto, por ejemplo: Pin-pon, Mazapán y otros).

8.- Al visitar la librería o el quiosco de diarios, motivarlo para que identifique las letras, palabras o logos que conoce.

9.- Provocarle a encontrar letras o grupos de letras que se repitan en más de un texto.

10.- Jugar a encontrar sonidos iguales en diversas palabras.

### **Etapas alfabéticas:**

1.- Procurar el incremento de vocabulario utilizando láminas, videos, transparencias, relatos, etc. Conversar sobre ello.

2.- Enfrentarlo/a a actividades que le permitan internalizar el vocabulario por el uso regular.

3.- Proponerle que invente adivinanzas. Se le pueden entregar láminas que le sirvan de motivación.

- 4.- Pedirle que invente un título para un texto leído.
- 5.- Inscribirlo como socio de una biblioteca y motivarlo para que lea cuentos, revistas, etc.
- 6.- Motivarlo/a para que escriba cartas, tarjetas de saludos, etc. para amigos o familiares.
- 7.- Jugar a descubrir un “tesoro” siguiendo pista en que las instrucciones se dan por escrito.





## *Anexo*

### *Los métodos de lectura en español*

Se han identificado nueve métodos diferentes de enseñanza de lectura en español. En este aspecto se recomienda el texto de Nora Elichiry (1991), donde consigna (pág. 77) los diferentes métodos de mayor uso en habla hispana. Para una mayor comprensión se sugiere leer el texto completo.

#### **Método alfabético.**

Comienza con la enseñanza del nombre de las letras empiezan por las vocales y luego las consonantes, enseguida ambas son unidas para crear sílabas y luego palabras (p.e. ma, me, mi, mo, mu, la, le, li, lo, lu; mi papá me mima). Los alumnos deben repetir el deletreo de sílabas o palabras y luego pronunciarlas.

#### **Método onomatopéyico:**

En este método, la asociación de sonidos del medio ambiente se hace con letras y sonidos del lenguaje (vocal i asociada al chillido de un ratón).

La idea es darle a cada fonema algún tipo de identificación sonora para que los estudiantes lo recuerden.

**Método fónico o fonético:**

En énfasis se pone en los sonidos representados por las letras del alfabeto.

Este sistema va de la parte al todo; los alumnos de deben utilizar los sonidos de las letras y sintetizarlos en sílabas y palabras.

**Método silábico:**

Se utiliza la sílaba como unidad básica; ellas se combinan para formar palabras y frases.

**Método de palabras generadoras:**

En este método hay tanto análisis como síntesis.

Se comienza por palabras u oraciones que los alumnos memorizan; luego se les pide que analicen las oraciones e identifiquen las partes básicas de las palabras yendo de sílabas a sonidos individuales.

**Método global:**

Este método tiene como meta enseñar lectura y escritura por medio de palabras o frases completas

sin analizar las partes. (A veces se enseñan las vocales como actividad de apresamiento).

El método incluye elementos de experiencia con lenguaje y de la técnica de reconocer palabras por su apariencia.

Se distinguen método global y método global puro; en este último se siguen cinco pasos:

- Se introducen símbolos, gestos, dibujos, para animar a los niños a querer comunicarse a través de la lectura y escritura.
- Se presentan frases escritas que se miran y pronuncian al mismo tiempo.
- A partir de un conjunto base de palabras aprendidas se identifican palabras individuales.
- Se analizan las partes de las frases y palabras (prefijos, raíces y sufijos).
- Se analiza la parte más pequeña del texto, la letra, y se trabaja con ortografía y reglas de formación de palabras y oraciones.

### **Método ideovisual:**

Desarrollado en Bélgica en 1936 por Decroly.

Decroly creía que los niños necesitaban preparación sensoriomotora, intelectual y afectiva antes de

comenzar a leer. Este método se refleja en el nivel de aprestamiento.

Decroly partía de considerar que los niños a los seis años atraviesan diferentes etapas de madurez, por ello enfatizaba la individualización en la preparación para la lectura.

Cuando los niños empiezan a leer siguen el método global de identificar palabras; por ello el descifrado llega muy tarde en el proceso, ya que al ser tan abstracto, comienza sólo cuando los mismos alumnos parecen estar listos.

#### **Método ecléctico:**

El método de la frase generadora” comprende tanto análisis como síntesis; el implica rasgo de varios métodos. Es un método mixto.

Se dan a los alumnos ejercicios para promover habilidades en organización espacial, coordinación vasomotora, discriminación auditiva, atención, memoria y lengua oral como lo sugiere el método ideovisual.

Luego se presentan los sonidos de las letras, nombres de las letras y el símbolo escrito. Se enseñan dictados, copias, crear nuevas palabras, identificar sonidos, escribir formas de letras y

atender a la relación oral de los materiales primarios.

Esta posición ecléctica se ha reflejado en América Latina y en la enseñanza de lectura en español en E.E.U.U.

**Método integral:**

Se basan en los intereses inmediatos del educando. Suponen que el aprendizaje procede del todo a la parte. La lectura es vista como una experiencia enriquecedora.

Los materiales de lectura usados con libros de venta al público de interés para los niños, así como escritura producida y redactada por los alumnos.

La lectura y la escritura se hacen parte integral de todo el aprendizaje que lleva a cabo en la escuela.

Este enfoque comenzó a usarse principalmente en Europa).



## ***Bibliografía***

Braslavsky, Berta (1973). *La Querrela de los Métodos en la Enseñanza de la Lectura*. B. Aires: Kapeluz.

Castedo, Mirta (2007). "Notas sobre la didáctica de la lectura y escritura en la formación continua de docentes". En *Lectura y Vida*, N° 2, vol 28 ,33-58. Buenos Aires.

Castedo, Mirta (1982). "Conocimientos lingüísticos para el aprendizaje de la lectura". En *Lectura y Vida*, año 3, N° 3, 4-11. Buenos Aires.

Elichiry, Nora (1991). *Alfabetización en el Primer Ciclo Escolar*. UNESCO. Santiago de Chile.

Elichiry, Nora (2009). *Escuela y Aprendizaje*. Argentina: Ediciones Manantial.

Durckworth, 1981, citado en Kaufman, Castedo, Teruggi (1989). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Aique Grupo Editor, Buenos Aires.

Ferreiro, Emilia (1975). *Problemas de la Psicología Educativa*. Producciones Editoriales. Buenos Aires: IPSE.

Ferreiro, E. y Gómez Palacio (comps.) (1991). *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. México: Siglo XXI.

Ferreiro y Teberosky (1993). *Los sistemas de escritura y el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, Emilia (1993). "Alfabetización de los niños en América Latina". Proyecto principal de educación. Boletín 32. UNESCO, Santiago de Chile, Diciembre.

Ferreiro, Emilia (2002). *Los hijos del Analfabetismo*. México: Siglo XXI. 8ª edición.

Manosalva, Sergio (1995). "En Lectoescritura no se parte de Cero". En *Revista de Educación* N° 224, Santiago de Chile, Marzo.

Manosalva, Sergio (2007). *Enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Enfoque psicogenético*. Santiago de Chile: Mapa Ltda.

Rivera, Diana (1999). "Un nuevo acercamiento a la alfabetización: el lenguaje integral. El proceso de aprender a leer". En *Al son de los tiempos: procesos y prácticas de la lectoescritura* (9-33). Puerto Rico: Editora Centenario S.A.

Vernon, Sofia (2004). *¿Qué tanto es un pedacito? Análisis que los niños hacen de las partes de la palabra en Enseñar y aprender la lengua escrita*. (19-40) México: Aula Nueva, SM editores.

Vigotsky, Lev (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.



Vigotsky, Lev (1931). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. En *Obras escogidas*, Tomo III, Madrid: Visor distribuciones S.A. (1995).

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



## *Acerca de los autores*

**Dr. Sergio Manosalva Mena** (1960), es Profesor de Educación Diferencial (UMCE). Magíster en Curriculum y Evaluación Educativa (UMCE). Suficiencia Investigadora DAE (U. de Valladolid). Doctor en Educación (UAHC). Post-título en Integración Educativa, Diplomado en Administración Educativa y Diplomado en Aprendizaje Meta-cognitivo Basado en Competencias. Exdirector de Carrera de Educación Diferencial en la UAHC. Ha sido asesor y consultor en diversas organizaciones de Chile y del extranjero. Investigador y docente en el área de la educación inclusiva. Conferencista y expositor en Chile, Argentina, Brasil, Paraguay, México, Cuba y Colombia. Sus publicaciones, en Chile y el extranjero, en revistas especializadas y libros, abordan los temas de alfabetización inicial, procesos de lectura y escritura, hermenéutica del sujeto, identidad-diversidad, discapacidad, educación inclusiva y gestión educativa estratégica.

Entre sus distinciones cuenta: Segundo lugar en poesía infantil en la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas (1983), Seleccionado por Manuel Escobar (Tilusa) en la realización de un Ciclo de Poesía contestataria en la Casa Kamarundi (1986), Distinción del Centro Cultural "La Barraca" por la realización del "Taller de expresión corporal para niños con discapacidad intelectual", Comuna de La Florida (1991), Becado por Sindicato de Trabajadores de la Educación SNTE de México, en convenio con el Colegio de Profesores de Chile A.G. en el Curso: Taller de Lengua Escrita (1997).

**Lic. Miriam Ferrando** (1965), es Profesora en Educación para la Enseñanza Básica (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, UAHC), Licenciada en Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC). Magíster en Educación en Alfabetización y Escritura de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

En el ámbito de la docencia, investigación, extensión y publicación ha trabajado en temáticas relacionadas con la Alfabetización inicial, procesos lectores y escritura creativa y formal. Actualmente, por sus intereses en el campo del constructivismo psicogenético y socio-cultural de Vigotsky, se está dedicando a la Didáctica de la Alfabetización Inicial en contextos de diversidad educativa. Ha sido relatora y consultora de prestigiosas instituciones dedicadas a la educación infantil (se destaca entre ellas la Fundación Integra-Chile). Ha sido invitada por variadas universidades a realizar charlas, ponencias y docencia siempre en el campo específico de su quehacer profesional por difundir el desarrollo de la lengua escrita desde el enfoque de la psicogenética. Dentro de este mismo ámbito, se ha dedicado a dirigir y orientar tesinas y tesis de grado de estudiantes de educación parvularia, educación diferencial y educación básica.

En el ámbito de la gestión académica, se desempeña como Directora del Programa de Segunda titulación de Pedagogía en Enseñanza Básica de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile).

**Mg. Carolina Tapia Berrios** (1982), es Profesora en Educación Diferencial (UAHC), Magíster en Educación, Licenciada en Educación y Diplomada en Integración Pedagógica y Social de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. (UAHC),

En el ámbito de la docencia, investigación, extensión y publicación ha trabajado en temáticas propias de la disciplina de la Educación Especial, principalmente aquellas referidas a las lógicas y discursos que le han dado origen e identidad a la Educación Especial, a las formas de connotar y denotar la diversidad y sus implicancias en los sistemas y subsistemas sociales, el análisis de los procesos de exclusión/inclusión, de segregación/integración en el ámbito educacional y social, y en los conocimientos propios del saber y hacer de un pedagogo en Educación Diferencial en el sistema educativo, tales como: procesos de alfabetización inicial, procesos de evaluación multidimensional y procesos de potenciación de habilidades cognitivas. El abordaje de estos temas han sido desarrollados -tanto en los cursos, investigaciones como en sus publicaciones- desde los planteamientos teórico-epistémicos propios del enfoque hermenéutico-crítico.

En el ámbito de la gestión académica, ha sido miembro de equipos de gestión y autoevaluación de diferentes carreras de pedagogía, participando en procesos de innovaciones curriculares y coordinando procesos de acreditación, admisión y extensión.

Es Coordinadora del Centro de Mediación Psicopedagógica Integral de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

En este libro, los autores exponen la lengua escrita como un sistema de significación interna, que lo va construyendo el niño en interacción con su cultura. Esta nueva forma de observar el proceso de adquisición de la lengua escrita obedece más bien a un paradigma constructivista donde converge el aporte de diversas disciplinas.

**Esta serie corresponde a una colección de bolsillo pensada para pedagogos, educadores y estudiantes de pedagogía, con el fin de contribuir al debate, reflexión y transformación de las comunidades de aprendizaje. Esperamos que sea de utilidad a todas las personas interesadas en lograr una educación de calidad con equidad para cada una y cada uno de nuestros estudiantes.**

ISBN: 978-956-9394-04-1

