

**NECESIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS Y SOCIALES DE INGRESO AL  
PRIMER GRADO CON RESPECTO A LA LECTURA Y ESCRITURA**

**CLARA CECILIA SOLANO BAHAMÓN**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
CHÍA – CUNDINAMARCA**

**2011**

**NECESIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS Y SOCIALES DE INGRESO AL  
PRIMER GRADO CON RESPECTO A LA LECTURA Y ESCRITURA**

**CLARA CECILIA SOLANO BAHAMÓN**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
CHÍA – CUNDINAMARCA  
2011**

**NECESIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS Y SOCIALES DE INGRESO AL  
PRIMER GRADO CON RESPECTO A LA LECTURA Y ESCRITURA**

**CLARA CECILIA SOLANO BAHAMÓN**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN  
PEDAGOGÍA**

**ASESORA**

**ROSA JULIA GUZMÁN RODRIGUEZ**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
CHÍA – CUNDINAMARCA  
2011**

## **DEDICATORIA**

Este trabajo fue realizado con mucho interés y cariño, quiero dedicarlo especialmente a todas las personas que de una u otra manera me apoyaron, me motivaron y estuvieron presentes en cada etapa de la construcción de este trabajo, de manera especial a mi asesora Rosa Julia Guzmán.

A todos aquellos que confiaron en mí; asimismo les dedico este trabajo a mis estudiantes del grado primero curso 101, del Colegio Paraíso Mirador, pues sin ellos no hubiera podido realizar esta investigación.

También considero importante dedicar este triunfo a mis padres y hermano, que siempre estuvieron pendientes de mi proceso de crecimiento a lo largo de esta investigación, por su apoyo permanente.

De la misma manera le dedico este logro y le doy gracias a Dios por todas las bendiciones, que me concedió cada día y que me llevaron de la mano hacia la construcción de este trabajo investigativo.

Muchas gracias;

***CLARA CECILIA SOLANO BAHAMÓN***

## RESUMEN

La enseñanza de la lectura y la escritura se convierten cada día en elementos esenciales del aprendizaje y se evidencia como una necesidad del ser humano conocer el uso social de estas, por lo tanto desde la escuela se debe direccionar estas prácticas educativas, mediante el uso de estrategias que le permitan vincular al estudiante y a la vez se conocer sus dificultades, para que a partir de allí se pueda generar un aprendizaje, es necesario que el niño y la niña conozcan la funcionalidad de la lectura y la escritura como uso social y de esta manera beneficiarnos de su aprendizaje.

En este informe se presentan los resultados de un estudio adelantado con 34 niños de primer grado de una institución educativa de Bogotá. Se indagó acerca de sus necesidades sociales y psicolingüísticas con respecto a la lectura y la escritura, para compararlas con la propuesta de enseñanza que se ofrece.

Se trabajó con una metodología cualitativa, en la que a partir de la información recogida se organizó teniendo como base categorías de análisis derivadas de los aportes de Ferreiro y Teberosky fundamentalmente.

Los resultados muestran que las necesidades de los niños en los dos aspectos mencionados, no encuentran las respuestas más adecuadas en la propuesta escolar de enseñanza de la lectura y la escritura.

**Palabras Claves:** Lectura, escritura, enseñanza, aprendizaje, escuela, necesidades sociales, necesidades psicolingüísticas

## ABSTRACT

Nowadays, the teaching of reading and writing is an essential element of learning and it is seen as a necessity for human beings to be familiar with the social use of both reading and writing. Therefore, these educational practices must be led by schools through the use of strategies that link in students and allow them to understand their difficulties so that learning can be generated. It is necessary that children understand the social use of reading and writing in order for everyone to benefit from their learning.

In this paper report, the results of a conducted research with 34 students of first year from a school located in Bogota. It was asked about their social and psychological needs regard with reading and writing to compare them with the offered teaching proposal.

A qualitative methodology was used, which from the information was recollected and was organized taking into account Ferreiro and Teberosky`s contributions basically.

The results show children`s needs in two mentioned aspects are not appropriate responses to the writing and reading scholar proposal.

**Key words:** Reading, writing, teaching, learning, school, social and psychological needs.

## TABLA DE CONTENIDO

		<b>Página</b>
1.	INTRODUCCIÓN.	8
2.	ANTECEDENTES.	10
3.	JUSTIFICACIÓN.	12
4.	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.	14
5.	OBJETIVOS.	15
6.	MARCO TEÓRICO.	16
6.1.	Aprendizaje.	16
7.	LECTURA Y ESCRITURA.	17
7.1.	La lectura.	17
7.1.1.	Formas de comprensión y explicación de los procesos de lectura.	20
7.1.2.	La lectura como operación perceptual.	20
7.1.3.	La lectura como proceso transaccional.	21
7.2.	Aprendiendo a leer.	24
7.3.	La escritura.	29
8.	CONTEXTO Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.	31
8.1.	Los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura.	32
8.2.	Niveles de escritura.	35
9.	LA ESCUELA Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.	36
9.1.	Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo.	36
9.2.	Escritos de los niños y niñas de grado 3°.	38
10.	PROPUESTA DE LA REORGANIZACIÓN CURRICULAR POR CICLOS.	45
11.	METODOLOGÍA.	52
11.1.	Tipo de investigación.	52
11.2.	Población.	52
11.3.	Categorías de análisis.	52
11.4.	Instrumentos de recolección de información.	54
11.4.1.	Entrevista. Primera Parte.	54
11.4.2.	Entrevista. Segunda Parte.	56
12.	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.	69
12.1.	Con respecto a la relación con la lectura y la escritura en el ámbito social.	69
12.2.	Con respecto a la situación psicolingüística de los niños y niñas frente a la lectura y la escritura.	100
13.	CONCLUSIONES.	105
14.	BIBLIOGRAFÍA.	107

**LISTA DE GRÁFICOS**

	<b>Página</b>
Gráfico No 1. Características de los ciclos.....	45
Gráfico No 2. Organización curricular por ciclos educativos.....	49



## 1. INTRODUCCIÓN

En este informe se presentan los resultados de una investigación llevada a cabo con un grupo de estudiantes del ciclo 1 en la ciudad de Bogotá, ya que como estudiante de la Maestría en Pedagogía, aspirante a obtener el título de Magister y docente dedicada a trabajar con la primera infancia en ciclo uno, me cuestionó desde el momento en que inicié mi labor educativa, el indagar cómo los niños y las niñas abordan los procesos de la lectura y la escritura, considerando que unos niños y niñas se muestran más dispuestos y con mayor interés para iniciar estos procesos.

De la misma manera consideré importante reconocer e indagar la función que cumple el maestro dentro y fuera del aula de clase en el acompañamiento y enseñanza de la lectura y la escritura y a la vez inquirir en la familia cómo se llevan a cabo estos procesos. Asimismo resulta necesario revisar cómo responden la escuela y la Secretaría de Educación del Distrito Capital, con la propuesta de la reorganización curricular por ciclos, frente a estas necesidades tan evidentes de garantizar el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Es por esto que en esta investigación se trabajó con un grupo de 34 niños, estudiantes de primer grado en la Institución Educativa Paraíso Mirador Sede D, de la localidad 19 de Ciudad Bolívar, indagando tanto sus necesidades psicolingüísticas, como las sociales con respecto al aprendizaje escolar de la lectura y la escritura. Esta indagación tuvo el propósito de comprender las necesidades reales de los niños de este contexto, para evitar que se repita la situación de algunos estudiantes de tercer grado en la misma institución, quienes no habían logrado alfabetizarse a pesar de su permanencia en la escuela.

Esta situación ya ha sido ampliamente documentada con las investigaciones y los aportes hechos por investigadores como Ferreiro y Ana Teberosky (1979), Goodman (1982), Dubois (1991), Flórez (2009) y Emilia Guzmán (2010), entre otros.

Con este trabajo se espera hacer un aporte a la comprensión de la situación en que ingresan los estudiantes al primer grado de educación básica, con el ánimo de facilitar la

tarea de los profesores de este grado, así como posibilitar el aprendizaje de los estudiantes.

## 2. ANTECEDENTES

A continuación se presentan los aportes de otras investigaciones, que se considera que se constituyen en los principales antecedentes del estudio que aquí se presenta.

Algunos estudios de Ferreiro y Teberosky sobre los procesos de construcción de la lengua escrita (1979, 1982) les permitieron afirmar que la génesis de la escritura en tanto objeto sustituto será posible de establecer, si se comprende qué es lo que sustituye, cuál es el significado que se le atribuye. Lo anterior plantea un interesante reto a la escuela, ya que ella debe contribuir a que los niños logren esta comprensión.

Otro tanto sucede con lo que plantean las mismas autoras con respecto a las relaciones que establecen los niños entre el texto y la imagen, así como con la cantidad y variedad de letras que los niños exigen para considerar que algo puede ser leído.

De otro lado algunos estudios de Rockwell (1982) plantean el interrogante frente a la escuela por ser la encargada de orientar los procesos de enseñanza de la lengua escrita en los niños y las niñas. Rockwell indaga cómo se establecen las prácticas educativas y cómo los niños y niñas construyen su propio conocimiento con lo que la escuela les enseña, a partir de las particularidades en que se da esta relación maestro – alumno y alumno – lengua escrita.

Por otra parte, los estudios de Smith (1983, 2003) señalan la importancia de tomar en cuenta los procesos lingüísticos y cognitivos implicados en los procesos de lectura, como condiciones para lograr un verdadero aprendizaje, lo que nuevamente le plantea un enorme desafío a la escuela y la convoca a proponer estrategias adecuadas de enseñanza a los estudiantes. Asimismo Smith enfatiza en la necesidad de tomar en cuenta el uso de la *Información Visual* y la *Información no Visual*, para iniciar el proceso de la lectura y muestra cómo existe una clara relación entre ellas. La información visual es provista por el texto ya sea gráfico o por la organización de las letras en la página impresa o manuscrita, pero la información no-visual es aportada por el conocimiento que posee el lector, el cual debe ser enriquecido ampliamente por el profesor.

En Colombia son reconocidos los estudios que en este sentido han adelantado investigadores como Negret (1994), Rincón (2000), Pérez (2006), Flórez (2009), y Guzmán (2010), entre otros. Todos ellos han destacado la necesidad de tomar como centro del trabajo escolar a los estudiantes, atendiendo a sus particularidades.

### 3. JUSTIFICACIÓN

Esta investigación encuentra su justificación en la evidencia que muestran algunas cifras, como las que se presentan a continuación para el caso de Bogotá, de acuerdo con los datos expuestos en el documento de “Lineamientos. Respuestas grandes para grandes pequeños”: en el año 2004, 1.949 niños y niñas abandonaron la escuela en el primer grado de educación básica y en el año 2006, 2.488 niños y niñas fueron sometidos a repetir el año. El mismo documento presenta entre las causas internas del sistema, que favorecen esta preocupante situación: “Los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura: La principal razón para perder el año es no saber leer y escribir como lo exige la comunidad educativa y la costumbre” (Alcaldía Mayor de Bogotá 2006).

Por otra parte, la creencia generalizada de lo que implica preparar a los niños para aprender a leer y a escribir, ya que según se afirma en el documento de la SED: “El imaginario tradicional muestra que en preescolar los niños y niñas son consentidos, mimados y cuidados y es legítimo que la pasen en el colegio jugando despreocupados de su avance intelectual y cognitivo, con unas actividades de “aprestamiento” sobre todo motriz para que se “preparen para aprender a escribir”, ya que la lectura y la escritura se entienden solo como un ejercicio de la mano y el ojo que se aprende dominando una técnica que luego se mecaniza” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2006 p. 10)

Esta situación hace que sea necesario fortalecer el proceso que prepara a los niños y niñas para abordar su alfabetización inicial con éxito, ya que la alfabetización inicial es un derecho que tenemos por el simple hecho de ser ciudadanos y debe ser garantizado a la primera infancia según las políticas educativas del país, por lo tanto es un proceso que debe iniciarse desde muy temprano, garantizando el desarrollo de este a lo largo de toda su vida. “Aquí es importante aclarar que se entiende por lectura el proceso de construcción de sentido, que trasciende la mera alfabetización, en la que el niño(a) solamente puede decodificar palabras.” Smith (1983, citado por Guzmán, 2009). Este proceso se da por medio de la interacción de los niños y niñas con sus pares, de la interacción con sus maestros y experiencias educativas, es un proceso de construcción

que se da de manera permanente, enriqueciendo al niño (a) en la medida de cómo se lleve a cabo cada práctica.

Por otra parte, los resultados de alfabetización al iniciar el segundo ciclo en la misma institución en que se trabajó, se ha evidenciado que hay algunos estudiantes que no han alcanzado a alfabetizarse en el sentido pleno del término, por lo que se requiere buscar alternativas de enseñanza que eviten que esto siga sucediendo.

#### **4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Cuáles son las necesidades psicolingüísticas y sociales de los niños al iniciar el primer grado, con respecto a la lectura y la escritura y cómo propone la escuela responder a ellas?

Se entiende por necesidades psicolingüísticas, aquellas derivadas de la situación que presentan los niños al momento de ingreso a la escuela con respecto a sus niveles de avance en las hipótesis que plantean frente a la escritura como sistema. Por necesidades sociales se entienden aquellas que se deducen de la cantidad y calidad de interacciones que los niños señalan haber tenido con la lectura y la escritura durante sus experiencias previas al ingreso a la escuela.

## 5. OBJETIVOS

### OBJETIVO GENERAL

Analizar las implicaciones pedagógicas y sociales de la relación entre las necesidades de los niños y la propuesta escolar con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Indagar cuáles son los niveles de avance conceptual de los estudiantes con respecto a la lectura y la escritura cuando van a iniciar el primer grado.
- Indagar los niveles de aproximación de los niños y las niñas a los usos sociales de la lectura y la escritura.
- Indagar las creencias de los niños y las niñas acerca de la función de la escuela en la enseñanza de la lectura y la escritura
- Comparar las necesidades de los niños y las niñas en los aspectos psicolingüístico y social con respecto a la lectura y la escritura, con la propuesta de enseñanza que ofrece la escuela.



## 6. MARCO TEÓRICO

### 6.1. APRENDIZAJE

Este es un proceso que se inicia inclusive mucho antes que los niños aprendan su lenguaje hablado, comienza a partir de las primeras relaciones que establece con el mundo; la disposición para aprender es innata en cada persona; desde aquí inicia el aprendizaje de la lectura, la escritura y todo proceso de aprendizaje que se quiera llevar a cabo; es un proceso sistémico.

Con frecuencia se encuentra que la lectura y la escritura (temas que se abordan en esta investigación) se enseñan mal, pues se parte de la descripción de un objeto, un concepto, una definición o un tema, como proceso de enseñanza formal tradicional y no se tiene en cuenta la interpretación que hace el niño. Smith (1983, p 97) señala que “a los maestros y a otros adultos se les da demasiado crédito por lo que aprendemos cuando somos niños”, pues no se reconoce la importancia que tienen los conocimientos previos, pues ellos facilitan en buena el aprendizaje. Todo lo que se enseña debe estar relacionado con lo que ya se sabe, para que el aprendizaje resulte significativo para el niño. A la vez se debe llevar a que el niño le encuentre motivación al aprendizaje para no dificultarlo, pues cuando el niño se confunde o no entiende algo, se le está negando el acceso a la comprensión. Es así que cualquier cosa que confunda al niño será ignorada por él al no encajar en su sistema de comprensión del mundo.

Smith (1983, página 106) define el aprendizaje como “la modificación o elaboración de lo que ya se conoce, de la estructura cognoscitiva, la teoría interna del mundo.” El aprendizaje se manifiesta cuando el niño logra identificar, establecer categorías cognoscitivas y desarrollar una hipótesis con relación a una diferencia significativa con respecto a lo que ya conoce y a partir de este proceso crea una nueva categoría para hacer otra diferenciación; el problema del aprendizaje es hallar las diferencias significativas para determinar la categoría correspondiente al nuevo objeto de conocimiento.

Es decir, que cada vez que se lleva a cabo un aprendizaje por parte del niño es porque estableció un conjunto de rasgos distintivos que identifican una categoría en la que caben varios objetos, aunque en ocasiones establece más de una alternativa para las categorías. En esta perspectiva, es de gran interés conocer cómo inciden los

conocimientos previos en los procesos de adquisición y aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños de grado primero de educación básica primaria.

## **7. LECTURA Y ESCRITURA**

### **7.1. La lectura**

Algunos estudios sobre la lectura se han encargado de indagar más acerca de la importancia de la comprensión y el significado en los procesos de lectura. Elsie Rockwell (1997, p 306) afirma que los maestros insisten en la necesidad de que sus alumnos “comprendan” lo que leen. Pero en la práctica la comprensión tiende a plantearse como una fase posterior a la lectura misma. Smith (1983, página 188) considera que “el acto de la lectura depende de la situación en la cual se realiza y de la intención del lector. Siempre es mejor tratar de describir la situación que tratar de definir lo que las palabras significan”. Este aspecto es muy poco trabajado por la enseñanza tradicional, ya que ésta se enfoca directamente en las palabras. De hecho, dificulta la comprensión de los niños en la etapa inicial, al remitirlos directamente no solo a las palabras, sino a los sonidos, ignorando por completo el significado. Otro aspecto importante que se debe tener en cuenta según este mismo autor, es que la información que el lector está buscando para responder a preguntas pueden variar de acuerdo a la condición particular.

Esto lleva a precisar que la comprensión se obtiene cuando se responde a las preguntas que cada uno se plantea frente a una situación determinada. Según Smith (1983, p 188) frente al contenido de la lectura, los lectores tienen que ser capaces de formular preguntas específicas (hacer predicciones) en primera instancia y saber cómo y dónde mirar en lo impreso para que al menos exista una oportunidad de encontrar respuesta a estas preguntas; éstas no se pueden catalogar ni diferenciar debido a que son muy diversas y pueden oscilar desde el precio de un artículo en un catálogo hasta el estilo, simbolismo y visión del mundo del autor de una novela, acorde a su naturaleza específica y en ocasiones muy especializada. De esta manera Smith (1983) afirma que la base de todo aprendizaje, incluyendo el de la lectura, es la comprensión. Para el caso que nos ocupa en esta investigación, esta afirmación cobra especial importancia, en tanto lleva a destacar la importancia y la necesidad de trabajar en las aulas de clase de

los primeros grados, la relación de los niños con diferentes tipos de textos, que tengan intencionalidades diferentes.

Smith (1983) se centra en tres tipos de preguntas que los lectores fluidos son capaces de formular y responder en la mayoría de las situaciones de la lectura; ellas están relacionadas con: la identificación de letras, de palabras y del significado. Estos tres tipos de preguntas se ven como opciones, no están formuladas y no se pueden plantear simultáneamente. Por eso es necesario que el lector haga el intento de formularlas de manera secuencial. Desafortunadamente, la escuela tradicional se queda exclusivamente en las preguntas referidas a las letras y a las palabras.

Sin embargo, la lectura no consiste en identificar letras o reconocer palabras que nos den pautas para encontrar el significado de las oraciones, asimismo la identificación del significado no demanda de la identificación de palabras individuales, de la misma manera como la identificación de palabras no requiere de la identificación de letras. Cuando el lector se esfuerza por identificar las palabras una por una sin lograr ningún avance del sentido del todo, se produce una falla en la comprensión y por lo tanto el lector no tendrá éxito. Es así como también cualquier tentativa por identificar y quizás pronunciar letras individuales es muy difícil que se oriente a una identificación de palabras de manera eficiente.

En la escuela se han hecho tentativas de ofrecer mejores opciones de enseñanza a los estudiantes, no siempre con éxito. María Eugenia Dubois, (1987) citada por Duque, Claudia. P. (2006, p 126) afirma que hace una revisión de la lectura y sus diferentes concepciones teóricas, y encuentra predominante una más que las otras en distintos momentos de la historia. Una primera concepción que presenta es la lectura como un conjunto de habilidades, dominante hasta los años sesenta; la segunda concepción es la lectura como un proceso interactivo, desarrollada en las décadas del sesenta y setenta y la tercera concepción es la lectura como un proceso de transacción, siendo ésta la más reciente. La primera concepción de acuerdo a Dubois (1987, p 9) se interesaba en describir las etapas por las que debía atravesar el niño y las destrezas que tenía que adquirir en cada una para llegar al dominio de este proceso; es evidente que esta concepción hace parte de una postura tradicional de enseñanza y aprendizaje. La

segunda y tercera concepción hace parte de una postura crítica a la primera y se ubican dentro de las teorías socioculturales y cognitivas de enseñanza y aprendizaje. Dentro de estas concepciones se asume que el sujeto que aprende es activo, a diferencia de la primera donde es pasivo y que el aprendizaje se da por la interacción entre la información aportada por el texto y los esquemas que posee el lector; la lectura es asumida como mucho más que decodificar, se asume como búsqueda de sentido (segunda concepción) o de sentidos (tercera concepción) del texto.” Entre los autores que trabajan esta última tendencia, están Goodman (1982), Smith (1983), Heimlich y Pittelman (1991) y Dubois (1992), entre otros. A continuación se presentan las ideas que se considera que aportan a este trabajo.

Uno de los autores que más ha influido en esta corriente es Goodman (1982), quien afirma que “Los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década del setenta retaron la teoría de la lectura como un conjunto de habilidades. A partir de este momento surge la teoría interactiva dentro de la cual se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. Esta teoría postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado”. Estas categorías que nos presenta Goodman son una guía para que el docente inicie los procesos de lectura con los estudiantes, acercando a los niños y niñas hacia el significado de las lecturas contenidas en los diferentes portadores de texto.

Por su parte, Kenneth Goodman (1982) quien es uno de los iniciadores del modelo psicolingüístico, parte de los siguientes supuestos con respecto a la lectura: 1. La lectura es un proceso del lenguaje. 2. Los lectores son usuarios del lenguaje. 3. Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura. 4. Nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto. (Citado en Dubois, 1982, p 10). Estas afirmaciones son muy importantes para la escuela, ya que tienen fuertes implicaciones en la enseñanza, si realmente se busca desarrollar la comprensión de lectura en los estudiantes.

En la misma línea, afirma Dubois, (1992, p 1) que Frank Smith (1983) es uno de los primeros en apoyar esta teoría y destaca el carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que "en la lectura interactúa la información no visual que posee el

lector con la información visual que provee el texto" Es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto. De manera similar Heimlich y Pittelman (1991), afirman que la comprensión lectora ha dejado de ser "un simple desciframiento del sentido de una página impresa" (p.10). Es un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos”.

Igualmente, para Tierney y Pearson (1983) son los lectores quienes componen el significado. Por esta razón no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya, lo que determina la presencia de diferentes formas de comprensión, aspecto que se aborda a continuación.

### **7.1.1. Formas de comprensión y explicación de los procesos de lectura**

#### **7.1.2. La lectura como operación perceptual**

Quintana (2006, p 8) cita a Dubois (1991), quien refiriéndose a la corriente que explica la lectura como un conjunto de habilidades, señala: “Esta teoría supone el conocimiento de las palabras como el primer nivel de la lectura, seguido de un segundo nivel que es la comprensión y un tercer nivel que es el de la evaluación. La comprensión se considera compuesta de diversos subniveles: la comprensión o habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto, la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad de texto, las ideas y el propósito del autor. De acuerdo con esta concepción, el lector comprende un texto cuando es capaz precisamente de extraer el significado que el mismo texto le ofrece. Esto implica reconocer que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo”.

Esta posición ha hecho mucho daño en la escuela, ya que parte de asumir que la lectura es un proceso que se da secuencialmente y que se basa en el reconocimiento de las letras y las palabras, desconociendo así el papel que juegan tanto el cerebro como el lenguaje. Es decir, que la lectura se entiende como un proceso eminentemente perceptual.

Esta manera de explicar la lectura ha sido corroborada, desde otra perspectiva, a través de las investigaciones adelantadas por Rockwell (1982), Collins y Smith (1980) y Solé (1987), en las que revelan que “tanto los conceptos de los docentes sobre lo que es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora. Esto pone de manifiesto que los docentes comparten mayoritariamente la visión de la lectura que corresponde a los modelos de procesamiento ascendente según los cuales la comprensión va asociada a la correcta oralización del texto. Si el estudiante lee bien, si puede decodificar el texto, lo entenderá; porque sabe hablar y entender la lengua oral. Como se conoce, esta perspectiva de comprensión de la lectura ha ocasionado bastantes problemas a los aprendices.

### **7.1.3. La lectura como proceso transaccional**

Esta teoría viene del campo de la literatura y fue desarrollada por Louise Rosenblatt en 1978 en su libro “The reader, the text, the poem”. Rosenblatt adoptó el término transacción para indicar la relación doble, recíproca que se da entre el cognoscente y lo conocido. Su interés era hacer hincapié en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto (Dubois, 1991). Dice Rosenblatt al respecto: “Mi punto de vista del proceso de lectura como transaccional afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado ya se trate de un informe científico o de un “poema” (Rosenblatt, 1985, p.67).”

Para Rosenblatt, la lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en unas circunstancias también muy particulares que dan paso a la creación de lo que ella ha denominado un poema. Este “poema” (texto) es diferente tanto del texto escrito en el papel como del texto almacenado en la memoria. De acuerdo con lo expuesto en su teoría, el significado de este nuevo texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página. (Rosenblatt, 1978).”

La diferencia que existe, según Cairney (1992) entre la teoría transaccional y la interactiva es que para la primera, el significado que se crea cuando el lector y el autor se encuentran en los textos es mayor que el texto escrito o que los conocimientos previos del lector. Considera que el significado que se crea es relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico. Los lectores que comparten una cultura común y leen un texto en un ambiente similar, crearán textos semejantes en sus mentes. No obstante, el significado que cada uno cree no coincidirá exactamente con el que creen los demás. De hecho, afirma que los individuos que leen un texto conocido nunca lo comprenderán de la misma forma.

Las posiciones de los autores que se han expuesto arriba, sugieren la necesidad de que la escuela se abra a la perspectiva de trabajar con los estudiantes de una manera que reconozca estas individualidades, que se expresan claramente en las diversas maneras de interpretar un texto. Esto no quiere decir que cada estudiante comprende algo totalmente diferente a lo que entendieron los demás, impidiendo así el diálogo a partir de una lectura; lo que sugiere es la necesidad de trabajar la comprensión de lectura con estrategias que permitan la expresión de los estudiantes y se alejen de los formatos tradicionales que se orientan a indagar por la comprensión literal. A continuación se presentan algunos aportes hechos por Frank Smith con respecto a la lectura, que explican por qué se da esta situación de tener comprensiones diferentes a partir del mismo texto leído.

Según Smith (1983), en el proceso de lectura, lo impreso constituye la información visual, en la cual los lectores pueden identificar rasgos distintivos y tomar decisiones basadas en su conocimiento previo con respecto a la escritura y a la lectura; dependen del conocimiento que tenga el lector de algunos símbolos (letras, números y otros). De esta manera, la comprensión es relativa, pues depende de la información que se obtenga en relación a la pregunta planteada. Un significado particular es la respuesta que un lector obtiene a una pregunta específica; por consiguiente, el significado también depende de las preguntas que sean formuladas. Un lector encuentra el significado de un libro o un poema de acuerdo al punto de vista del escritor o del maestro, solo en la medida que el lector realice las preguntas que el escritor o el

maestro tácitamente esperan responder, ya que el lector cuenta con una base de conocimiento previo. Una necesidad fundamental de los escritores y maestros es guiar al lector a plantear preguntas que se consideren apropiadas.

Por lo tanto la plataforma para la lectura fluida es la habilidad para encontrar respuestas en la información visual de lo impreso a las preguntas respectivas que son enunciadas. Lo impreso adquiere sentido cuando los lectores lo pueden relacionar con lo que ya conocen, incluyendo los momentos en los que hay un aprendizaje, es decir cuando hay una modificación sobre lo que el lector ya conoce. Y la lectura empieza a ser interesante y notable cuando se relaciona con lo que el lector quiere saber.

En este proceso de comprensión de la lectura es muy importante destacar el papel que juega la información visual que tiene el lector. Esta información está constituida por el conocimiento que el lector tiene del mundo, su conocimiento de la lengua en que está escrito el texto y por supuesto, del conocimiento del tema, que es lo que habitualmente se conoce como conocimiento previo. Enfatiza que “la lectura sólo es posible cuando el lector puede contar con la suficiente información no visual para tratar de reducir la cantidad de información visual que debe ser atendida en el texto, o al menos para utilizar la información visual lo más económica y eficientemente como sea posible”. (Smith 1983, p 189).

Es así, como la información no visual disminuye la incertidumbre del lector reduciendo la cantidad de información visual que se necesita para reducir la incertidumbre restante. Frank Smith (1983) señala con respecto a la importancia del uso de la información no visual al leer, que el lector usa su conocimiento previo para predecir el texto. Hace uso de las claves para confirmar o rechazar sus hipótesis. Por eso, a mayor información no visual disponible, menor es la atención que tiene que prestar el lector a lo impreso. Mientras menos conocimiento tenga el lector de lo que va a leer, más dependerá de las claves que provee el texto.

El lector es capaz de anticipar la intención del autor, predecir ciertas estructuras y significados, confirmar sus predicciones o hipótesis de lo que va a aparecer en el texto y auto-corregir cuando lo que dice no le hace sentido. La lectura entonces, no es un proceso totalmente predecible.



De esta manera, según Smith (1983) el sistema visual puede sobrecargarse si se necesita demasiada información visual para eliminar la incertidumbre del lector y se produciría visión tubular, que es una metáfora que utiliza Smith para comparar el proceso de lectura, con lo que podríamos conocer del mundo si lo miráramos a través de un tubo; la información no visual reduce todas las alternativas posibles y facilita la lectura. La memoria a corto término también puede sobrecargarse por la necesidad de prestar atención a los pequeños fragmentos del texto, disminuyendo la posibilidad de comprensión; la información no visual asegura que la memoria a corto término se interese solo en lo que tenga sentido. La memoria a largo término funciona de manera eficiente solo si la lectura es significativa, cuando la información nueva que entra puede ser integrada de forma directa a lo que el lector ya conoce.

Afirma Smith (1983) que la información no visual es la base del aprendizaje y del recuerdo efectivo. Por lo tanto la lectura debe ser rápida y no excesivamente precavida. La lectura lenta (menos de 200 palabras por minuto, a menos que el texto ya se haya comprendido) interfiere en la comprensión y el aprendizaje porque se sobrecargan el sistema visual y la memoria. La información no visual permite la lectura rápida (y es de hecho la única manera de hacer posible la lectura lenta). (Smith 1983, p 190).

Las anteriores afirmaciones señalan la importancia de repensar las prácticas tradicionales de enseñanza de la lectura durante los primeros grados, ya que ellas enfatizan el trabajo en la información visual y descuidan por completo la información no visual, lo que tiene incidencia en el aprendizaje de la lectura, aspecto que se presenta a continuación.

## **7.2. Aprendiendo a leer**

Para que el niño llegue a convertirse en un lector hábil debe aprender a usar la información no visual de manera eficiente cuando atiende a lo impreso, como lo señala Frank Smith, (citado por Emilia Ferreiro 1979, p 34, 35); en todo acto de lectura se hace uso de una información visual (obtenida por la exploración visual del texto) y de información no visual. Esta última es muy compleja. Como se mencionó antes, incluye tanto el conocimiento del tema como el conocimiento lingüístico del lector. A

estos dos tipos de conocimiento que intervienen en el acto de lectura como “información no visual” se suma otro conocimiento, de naturaleza social: la categorización del portador de texto, que es el objeto material que lo vehiculiza y que a su vez, tiene una significación social. Estos portadores son objetos tales como libros, periódicos, revistas, carteles, entre otros.

Para aprender a leer no es necesario memorizar los nombres de las letras, de reglas fonéticas, ni grandes listas de palabras, pues no tendrán sentido para un niño que carece de alguna experiencia en la lectura. Tampoco es necesario desbordar al niño de ejercicios y disciplina, pues esto lo único que logrará es desalentarlo en la tarea de aprender a leer. De acuerdo con lo planteado por Smith (1983), para aprender a leer es necesario que el niño desarrolle las destrezas esenciales de la lectura, lo que implica el uso eficiente de la información no visual; esto no se puede enseñar, se logra mediante la práctica adecuada, en la cual el niño tenga la oportunidad de ejercitar y experimentar la habilidad de generar un aprendizaje natural.

Asimismo el niño debe involucrarse en un contexto que le permita fácilmente generar nuevos aprendizajes de manera permanente, que tenga sentido para él, en el cual pueda generar y poner a prueba sus hipótesis en un contexto significativo y no de forma impositiva. De tal manera, que el niño es quien debe iniciar su proceso de aprendizaje en la lectura, pues mientras va tomando confianza y seguridad va a requerir de la ayuda del adulto. Por lo tanto según Smith (1983), existen unas ventajas que adquiere el niño cuando lee un mensaje escrito significativo; aumenta su vocabulario, extrae el sentido, desarrolla la habilidad de la identificación mediada de palabras y del significado, adquiere velocidad, evita la visión tubular, elude la sobrecarga de la memoria, confía en el sentido, incrementa la información no visual relevante y la usa de manera más eficiente. Los aspectos claves de la lectura no se pueden enseñar; es útil reconocer las condiciones que se necesitan para que los niños descubran las ventajas y oportunidades de aprendizaje que la lectura de un texto significativo proporciona; una de ellas es el acceso a un material significativo e interesante (principalmente seleccionado por el niño), asistencia donde sea necesaria (y sólo en la medida que se requiera), una disposición para tomar los riesgos necesarios (la ansiedad incrementa la proporción de información visual que un lector necesita) y la libertad para cometer

errores. Smith (1983, p 193) afirma que no hay nada que aprender si usted ya conoce todo.

Es necesario aclarar que no existe una única manera de enseñar a leer, sin embargo también es necesario resaltar que existen dos conocimientos especiales que los niños deben tener para aprender a leer, que han sido explicados por Smith (1983) y que se exponen a continuación:

El primer conocimiento se refiere a que lo impreso es significativo; la lectura es asunto de darle sentido a lo impreso y el significado que se le dé es la base del aprendizaje; lo que más nos interesa es saber cómo los niños adquieren inicialmente el conocimiento o llegan a establecer hipótesis de que lo impreso es significativo y que las diferencias en lo impreso hacen una diferencia en el mundo; por esto es importante reconocer que las raíces de la lectura son previas a la lectura, por lo tanto todas las señales, instrucciones y etiquetas impresas cotidianas pueden aportar algún significado; el contexto proporciona la oportunidad para que se generen y comprueben las hipótesis sobre su propósito. Asimismo el aprendizaje autodirigido es posible con el lenguaje hablado y con el escrito, solo con la condición de que el conocimiento inicial se logre y que lo impreso sea significativo.

En la escuela esta situación está ausente, pues muy poco de lo impreso es significativo; por tanto, no se puede sustituir una palabra por otra; para los niños quizá lo impreso más significativo son los nombres de los docentes y los rótulos que se colocan para identificar las partes y útiles del salón. Después los niños deben captar el sentido del lenguaje para extraer el significado, deben percibir el propósito de éste. En la escuela esta situación requiere que los niños sean capaces de comprender no sólo el contenido de la instrucción sino el propósito de la instrucción en sí; se puede presentar que el niño no entienda alguna de las dos y por esto se establecen unos aspectos fundamentales incomprensibles de la instrucción de la lectura a la cual los niños pueden estar expuestos. (Smith, 1983) afirma que uno de ellos es la descomposición de las palabras habladas en “sonidos”. La palabra “gato”, en algunos contextos, puede tener sentido pero los sonidos “guh”, “a”, “te” y “o” no lo tienen.

Otro aspecto fundamental son las tareas y ejercicios no significativos para los niños, quienes pueden aprender a desempeñarse con altas calificaciones en tareas aburridas, repetitivas y absurdas, pero esta habilidad no los convertirá en lectores. Smith (1983, pág. 195) señala que solo en la medida que los niños han comenzado a leer es que tienen la oportunidad de darle sentido a las actividades.

El segundo conocimiento (expuesto por Smith, 1983) consiste en reconocer que el lenguaje escrito es diferente al hablado; cuando el niño considera que el lenguaje escrito es igual al que habla, va a tener dificultades en la predicción y la comprensión del texto, por lo tanto en aprender a leer pues en el lenguaje escrito existen restricciones sobre las posibilidades de comunicación, que son determinadas no solo por el ambiente, sino por la sintaxis y la semántica del texto en sí, ya que el lenguaje escrito se ha adaptado especialmente para ser leído. Esto plantea que los niños deben estar familiarizados con el lenguaje escrito.

Que el niño establezca las diferencias entre el lenguaje escrito y el hablado solo será posible mediante la lectura o por lo menos escuchando el lenguaje escrito en voz alta; el tipo de lectura que mejor familiariza a los niños con el lenguaje escrito son las historias coherentes, que van desde los cuentos tradicionales de hadas hasta los artículos de periódicos y revistas, historias de aventuras y misterio e incluso los mitos. Todos estos tipos de historias son verdaderamente lenguaje escrito –producidas con un propósito en un medio convencional distinguibles de la mayoría de los textos escolares por su longitud, sentido y riqueza sintáctica y semántica. (Smith 1983, pág. 197). En la escuela se comete el error de dar a los niños textos escritos de menor complejidad, pues se cree que va a ser más sencillo para ellos establecer la comprensión sobre el texto, pero esta situación está más asociada a la familiaridad que establece el niño con el lenguaje artificial de los libros escolares, que podría ubicarse en la categoría especial de “lenguaje escolar”. De otro lado, los niños pueden recitar todo el texto escrito pero no hay evidencia de que se conviertan en lectores al hacerlo.

Es así que cabe destacar el papel del maestro en el proceso de adquisición de la lectura, pues es el encargado de desempeñar una función crítica en ayudar a los niños a aprender a leer y a la vez debe tener mayor confianza en ellos, pues los maestros deben

ser facilitadores y guías, a la vez que pueden desarrollar la intuición, comprensión y conocimiento que se requiere para ayudar a los niños a que aprendan a leer. Además es deseable que el profesor tenga una conciencia simpatizante hacia los niños de quienes es responsable y una capacidad de detectar sentimientos, intereses y habilidades de manera personal en diferentes momentos. Es así como al profesor le corresponde la función más importante, que consiste en asegurar que los niños tengan la oportunidad de aprender a leer, así como buscar la manera de involucrar a los niños en el interés por la lectura. Y cuando se carece de este se les debe brindar un modelo, a la vez ayudarlos cuando tienen dificultad en la lectura; así se desarrolla la confianza en los niños para que lean por sí mismos, a su manera, corriendo el riesgo de equivocarse y teniendo la voluntad de ignorar lo que sea completamente incomprendible, ya que los niños reconocen de manera pronta los errores que hacen la diferencia, a la vez los niños buscarán ayuda de otros de vez en cuando, sea para responder preguntas específicas o (para) ayudarlos en la lectura de manera general. Este tipo de lectura puede ser facilitada por el maestro, un ayudante, por otros niños o por grabaciones. (Smith, 1983).

Los maestros siempre deben asegurarse de hacer de la lectura algo ameno y divertido, así como brindarle la oportunidad al niño para que exponga sus ideas. Con relación a los materiales, recursos y actividades, el profesor necesita indagar si fueron adecuados y comprensibles; el material que se le lea al niño debe ser muy claro y de fácil comprensión, pues de lo contrario no será beneficioso para la lectura. De esta manera los niños aprenden cosas acerca de la lectura en la medida en que leen, pero nunca pueden aprender a leer si no leen. Es así como no existe una fórmula única que garantice que la lectura sea fácil, así como materiales o procedimientos garantizados para no interferir en el progreso del niño.

Por lo tanto la lectura debe ser un proceso que facilite el uso de la información no visual por parte del maestro y a la vez, se debe involucrar al niño en cada situación de lectura con información no visual relevante, proporcionando una adecuada comprensión previa. El maestro debe encaminar una estimulación activa en cada actividad para que el niño pueda predecir, comprender y disfrutar; asimismo se le debe dar sentido al texto para que sea llamativo e inspirador para el niño.

Smith (1983) afirma que los maestros no deben confiar en ningún método sino más bien confiar en su propia experiencia, capacidades y habilidades de enseñanza. El maestro debe saber y asegurar que los niños tengan la oportunidad de leer y cuando tengan alguna dificultad en la lectura el maestro debe estar seguro que se le brinde ayuda. De esta manera el maestro debe tomar decisiones productivas, aunque muchas veces no se encuentren respuesta a las preguntas prácticas.

De ahí que en las instituciones educativas se deben promover y generar espacios adecuados para que cada estudiante sea protagonista de su lectura, reconozca sus capacidades, intereses y motivaciones para que inicie de manera espontánea sus procesos de la manera más agradable. Son aspectos esenciales la motivación, el interés y el significado que tienen la lectura y la escritura para el niño, pues en la medida en que se familiarice con ellas, más sencilla será su iniciación. A la vez, es necesario contar con el acompañamiento de la familia en la medida de lo posible, para que se fortalezca lo aprendido en la escuela; la docente encargada de liderar y orientar, necesita recurrir a toda su creatividad y buena disposición para generar un ambiente en el aula que estimule el gusto por la lectura en los estudiantes. De esta misma manera sería deseable que desde el hogar se inicien estos procesos mediante el uso y manejo de los libros, los cuentos, las narraciones orales tradicionales y las canciones, para que el niño desde un comienzo se familiarice con este tipo de lenguaje; así su inicio escolar será más sencillo.

### **7.3. La escritura**

Es necesario abordar este tema resaltando la importancia que tiene para los niños el aprender a identificar y reconocer las letras, su sonido, la interpretación y comprensión de ésta en su vocabulario. Es muy complejo reconocer cómo es que el niño adquiere esa interpretación. Al respecto, Smith (1983) afirma que el niño puede ver el 10 como dos números o como la unión de dos palabras.

En este proceso se debe analizar la relación que existe entre el cerebro y la visión, según lo argumenta Smith (1983) que el cerebro no se ocupa de representaciones verídicas, sino que a través de sus sistemas nerviosos complejos organiza tanto el conocimiento como la conducta; en ese sentido, es necesario aclarar que la experiencia

visual es un producto del proceso perceptual. Gran parte de la labor de reconocer e identificar las letras consiste en sus rasgos, algo que el niño debe aprender para poder asimilar; en el caso del español reconocer las 27 letras que posee el alfabeto con rasgos diferentes y comunes.

Pensar que un niño inicia su proceso de escritura al iniciar la escolarización, es estar en desconexión con oportunidades anteriores de contacto con la escritura y por lo tanto suponer que no ha establecido ningún tipo de relación con ella; esto es difícil de creer, ya que de alguna manera el medio le ofrece al niño desde muy pequeño la posibilidad de que la escritura forme parte de las diversas situaciones que lo rodean, así sea dentro o fuera del hogar la escritura se hace presente; basta solo con mirar los anuncios, las revistas, los folletos y la televisión, entre otros ejemplos de escritura; no debemos suponer que esta información pase desapercibida ante los ojos de los niños o le sea ajena, pues el niño intenta darle un lugar dentro de la organización que hace sobre todo lo que le rodea. Sin embargo, si el niño vive en un medio casi analfabeta, no podrá contar con oportunidades de observar personas produciendo textos escritos, le hará falta el modelo del acto a imitar; aunque por más pobre que sea el medio, tendrá ocasiones en las cuales tenga contacto con ejemplos de escritura. Para Emilia Ferreiro (1979, p 199) la escritura es un objeto complejo con múltiples características, pues es el niño quien toma en cuenta las características que le parecen más sobresalientes o importantes, lo cual determina los criterios que va a emplear para diferenciar las escrituras que se pueden leer de las que no se pueden leer.

Emilia Ferreiro (1995, p 241) considera que para iniciar el proceso de escritura con el niño sin ayuda escolar, se debe explorar su situación con relación a ella. Ferreiro (2002, p 109) considera tres principios de desarrollo de la escritura, que se exponen a continuación. El primero es la significación que tiene la escritura en la vida diaria del niño, lo que tendrá consecuencias en el desarrollo de los principios funcionales; estos principios se desarrollan en la medida en que el niño resuelve el problema de para qué escribir y cómo escribir; las funciones específicas dependen de la necesidad que siente el niño de utilizar un lenguaje escrito; el segundo son los principios lingüísticos que se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de la forma en que el lenguaje escrito está organizado para compartir significados en la cultura. Estas formas incluyen

las reglas ortográficas, grafológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas del lenguaje escrito; y el tercero es el principio relacional que se desarrolla a medida que el niño resuelve cómo el lenguaje escrito llega a ser significativo. De esta manera los niños llegan a comprender cómo el lenguaje escrito representa las ideas y los conceptos que tiene la gente, los objetos en el mundo real y el lenguaje oral o los lenguajes en la cultura. A partir del primer principio que el niño usa y ve la escritura que otros utilizan, puede llegar a establecer procesos de lectura y escritura en la medida que se involucra en el contexto.

En el segundo principio el niño reconoce que el lenguaje escrito se organiza de una manera convencional y por lo tanto tiene unas reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas; por lo tanto el lenguaje escrito es un sistema totalmente nuevo que el niño comienza a entender, ya que en el lenguaje oral no hay sistema ortográfico. Por otro lado, están los principios ortográficos que incluyen todas las formas de presentación visual del sistema de escritura como totalidad; entre ellos se encuentra la letra cursiva y la imprenta. Y por último, está el tercer principio en el cual el niño establece vínculo con su entorno escolar, familiar y social a partir de la comprensión que le brinda el lenguaje escrito.

Ferreiro y Teberosky (1979) han sido pioneras en las investigaciones sobre cómo es que los niños construyen la escritura. A partir de ellas, han podido plantear que en ese proceso se dan unas etapas que no necesariamente se corresponden con la edad ni con el grado escolar, pero tienen una secuencia más o menos universal y obedecen a una construcción activa por parte de los niños, en la que van planteando sus hipótesis acerca del sistema de escritura. Este aspecto se expone a continuación.

## **8. CONTEXTO Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA**

Es de gran interés y también un motivo de preocupación para los docentes de grado primero, el hecho de abordar los procesos de lectura y escritura de manera correcta, en los que el niño manifieste un desarrollo y proceso adecuados, entendido el término proceso, según como lo plantea Emilia Ferreiro (1979, p 13), como “el camino



que el niño debe recorrer para comprender las características, el valor y la función de la escritura desde que ésta se constituye en objeto de su atención (y por lo tanto de su conocimiento)”.

Este proceso no siempre puede llevarse a cabo con éxito y es por esta razón un tema tan debatido en el campo de la educación internacional, pues según cifras que muestra la UNESCO las cifras de analfabetismo son altísimas, impidiendo que se alcancen los objetivos mínimos propuestos desde las directivas de la educación y desde la sociedad en general. Lo anterior guarda estrecha relación no solamente con las condiciones de desigualdad existentes en el mundo, sino con las formas en que se enseña a leer y a escribir y con los métodos empleados para ello, por lo que a continuación se aborda este aspecto.

### **8.1. Los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura**

Es muy interesante indagar sobre los diferentes métodos tradicionales empleados en la enseñanza de la lectura y la escritura, por el interés que genera en los docentes, pues en el diálogo con los colegas se habla mucho sobre cuál método que proporciona los mejores resultados. En este tema Emilia Ferreiro (1979, p 17), hace el siguiente planteamiento “La preocupación de los educadores se ha orientado hacia la búsqueda del “mejor” o “más eficaz” de ellos, suscitándose así una polémica en torno a dos tipos fundamentales de métodos: los sintéticos, que parten de elementos menores a la palabra y los analíticos, que parten de la palabra o de unidades mayores.” Esta discusión genera mucha expectativa, ya que es un aspecto central a la educación, pues a partir de una buena enseñanza de la lectura y de la escritura se despliega todo un proceso esencial de aprendizaje para la vida del infante y de esta manera se tendrá buenos resultados en la vida futura.

Entre muchas discusiones con docentes se plantea la propuesta de enseñanza de la lectura a partir del sonido del fonema, otros a partir de la observación de la imagen; en fin entre tantas concepciones y posiciones, es difícil tomar una decisión adecuada para la enseñanza de la lectura; al respecto, Emilia Ferreiro (1979, p 18) plantea lo siguiente: “El método sintético ha insistido, fundamentalmente, en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía. Otro aspecto clave para este

método, es establecer la correspondencia a partir de los elementos mínimos, en un proceso que consiste en ir de la parte al todo. Los elementos mínimos de lo escrito son las letras, estableciendo las reglas de sonorización de la escritura en la lengua correspondiente. Los métodos alfabéticos más tradicionales abonan esta postura”.

Continua Ferreiro (1979, p 19) “Posteriormente, bajo la influencia de la lingüística, se desarrolla el método fonético que propone partir de lo oral. La unidad mínima de sonido del habla es el fonema. El proceso entonces, consiste en comenzar por el fonema asociándolo a su representación gráfica. Es preciso que el sujeto sea capaz de aislar y reconocer los distintos fonemas de su lengua para poder luego, relacionarlos a los signos gráficos. Como el acento está puesto en al análisis auditivo para poder llegar a aislar los sonidos y establecer las correspondencias grafema – fonema (es decir letras – sonido), dos cuestiones se plantean como previas: a) que la pronunciación sea correcta, para evitar confusiones entre fonemas y b) que las grafías de forma próxima se presenten separadamente, para evitar confusiones visuales entre grafías. Otro de los principios importantes para el método, es el enseñar un par fonema – grafema por vez, sin pasar al siguiente hasta que la asociación no esté bien fijada. Lo primero en el aprendizaje es la mecánica de la lectura (descifrado del texto) que da lugar, posteriormente, a una lectura “inteligente” (comprensión del texto leído) culminando con una lectura expresiva, donde se agrega la entonación”.

Por lo tanto agrega Emilia Ferreiro (1979, p 19) “Estos principios no se plantean sólo como posturas metodológicas, sino que responden a concepciones psicológicas precisas. En efecto, al poner el énfasis en las discriminaciones auditivas y visuales y en la correspondencia fonema – grafema, el proceso de aprendizaje de la lectura se concibe, simplemente, como una asociación entre respuestas sonoras a estímulos gráficos. Este modelo, que es el más coherente con la teoría asociacionista, reproduce a nivel del aprendizaje de la escritura, el modelo propuesto para interpretar la adquisición del lenguaje oral. Desde la lingüística ha recibido también justificaciones que le sirven de base. En particular el lingüista Leonard Bloomfield (1942) al ocuparse del problema afirma: “la principal causa de la dificultades para comprender el contenido de la lectura es el dominio imperfecto de la mecánica de la lectura”. Y luego agrega: “el primer paso, que puede ser separado de los otros subsecuentes, es el reconocimiento de las letras.

Decimos que un niño reconoce una letra cuando puede, bajo requerimiento, hacer una respuesta específica ante ella”.

Es necesario señalar además, que estas posturas dejan en posición desventajosa a aquellos niños que tienen una manera de hablar diferente al de la mayoría, bien sea por su contexto de origen o por alguna dificultad física, generando así una situación de discriminación.

Otro punto de vista es el que plantean “los defensores del método analítico, quienes afirman que por el contrario, la lectura es un acto “global” e “ideo-visual”. O. Decroly según plantea Emilia Ferreiro (1979, p 20). “reacciona contra los postulados del método sintético –acusándolo de mecanicista- y postula que “las visiones de conjunto preceden al análisis en el espíritu infantil”. Lo previo según el método analítico, es el reconocimiento global de las palabras u oraciones; el análisis de los componentes es una tarea posterior. No importa cuál sea la dificultad auditiva de lo que se aprende, puesto que la lectura es una tarea fundamentalmente visual. Por otra parte, se postula que es necesario comenzar con unidades significativas para el niño (de aquí la denominación “ideo-visual”)” (1979, p 20).

En muchos casos se encuentra que el niño estando escolarizado no puede empezar su proceso de escritura haciendo uso de las vocales solamente pues es lo que primero se le enseña; Ferreiro y Teberosky (1979, p. 259) aclaran “que una de las primeras maneras estables de identificar las consonantes consistía en otorgarles un valor silábico en función del nombre al que pertenecen. Esto, obviamente, puede ocurrir con las vocales, pero allí no podemos testear la presencia de la hipótesis silábica, ya que las vocales constituyen sílabas por sí mismas”.

De acuerdo con estas ideas Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979 p, 259) plantean cinco hipótesis en los que categorizan los niveles de escritura por el que atraviesan los niños antes de iniciar la escritura alfabética a continuación se mencionan: “la hipótesis silábica es una construcción original del niño, que no puede ser atribuida a una transmisión por parte del adulto. Cuando pasamos de la escritura de sustantivos a la escritura de oraciones el niño puede seguir utilizando la hipótesis silábica o bien pasar a otro tipo de análisis, pero buscando siempre las unidades menores que componen la

totalidad que se intenta representar por escrito. En otros términos, el análisis lingüístico de la emisión depende de la categorización inicial: si se parte de una palabra se trabaja con sus constituyentes inmediatos (las sílabas); si se parte de una oración se trabaja con sus constituyentes inmediatos (sujeto/predicado o bien sujeto/verbo/complemento).

La aclaración anterior hace necesario presentar de manera sucinta la evolución que se da en la construcción de la lengua escrita

## **8.2. Niveles de escritura**

El primer nivel está constituido por las escrituras conocidas como no icónicas, que son trazos que no son dibujos, pero en los que no se reconocen letras todavía.

En el segundo nivel se encuentran las escrituras presilábicas, que son aquellas en las que no es posible todavía establecer una relación entre los caracteres trazados y las palabras, las sílabas o las letras. Son cadenas de letras e incluso pseudoletas, en las que no es posible identificar ninguna palabra, desde el punto de vista convencional.

En el tercer nivel se encuentran las escrituras silábicas, en las que cada sílaba se representa con una sola letra, que puede ser indistintamente, una consonante o una vocal.

El cuarto nivel está caracterizado como aquel en que se producen escrituras silábico – alfabéticas. Son producciones en las que se representan las sílabas a veces con una sola letra, pero otras veces con una letra para cada sonido.

Por último se encuentran las escrituras alfabéticas. Son aquellas en que a cada sonido corresponde una letra, aunque en ellas se presenten errores de ortografía. En este momento se puede ver ya la convencionalidad en la escritura.

Estos niveles que se presentan en la construcción de la escritura se tomaron en este trabajo como base para el diagnóstico de los niños con quienes se hizo el estudio.

## **9. LA ESCUELA Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA**

### **9.1. Herramientas para la vida; hablar, leer y escribir para comprender el mundo**

La propuesta de los ciclos escolares en la educación, hace parte de la política educativa que se viene desarrollando en el Distrito Capital, orientada a garantizar el pleno derecho a una educación pertinente y de calidad para los niños y jóvenes, en el marco del Plan de Desarrollo Distrital “Bogotá Positiva: para vivir mejor”, el cual forma parte del objetivo, “Ciudad de Derechos”.

Es así como se busca que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos y herramientas útiles para desempeñarse en la sociedad. Por esta razón se toma el lenguaje como herramienta potente que posibilita el desenvolvimiento y desarrollo de los individuos y colectividades, pues éste cumple un papel fundamental en las personas: la construcción de identidad, en la participación como ciudadano y toma de decisiones, en la socialización, el desarrollo del pensamiento, en la posibilidad de aprender, entre otros.

La Secretaria de Educación del Distrito Capital propone ocho herramientas para la vida, esenciales para potenciar en los estudiantes habilidades que les permitan desempeñarse como seres humanos multidimensionales al terminar su bachillerato; estas herramientas se deben fomentar durante toda la etapa escolar del estudiante y a continuación se mencionan:

- Desarrollo de pensamiento, de razonamiento abstracto y concreto, de concepciones, de paradigmas.
- Desarrollo de la dimensión afectiva y valorativa, formación de valores y de actitudes de acuerdo con los paradigmas y concepciones que se han ido formando.
- Desarrollo de habilidades básicas para vivir, para aprender a aprender, para aplicar el conocimiento, para resolver problemas reales, para aportar desde la ciencia y la tecnología al crecimiento personal y social.
- Uso que se da a la información que se posee y adquiere, nivel de comprensión y transferencia que se da al conocimiento adquirido y producido.

- Creatividad para inferir, predecir, proyectar y proponer.
- Desarrollo de las relaciones interpersonales y ejercicio de la ciudadanía y participación.
- Madurez en la personalidad y actuación autónoma e ínter estructurada.

A partir de la importancia que tiene el lenguaje como herramienta para la vida, en los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje surge la preocupación para la administración actual, de fortalecer los procesos de desarrollo del lenguaje en los estudiantes pues los resultados que arrojaron las pruebas Saber y Comprender en el área de Lenguaje, realizadas por estudiantes del Distrito Capital evidencian por ejemplo, que el 16% de los estudiantes de quinto grado de los colegios oficiales está en un nivel insuficiente, 46% en el mínimo, apenas 31 % en satisfactorio y solo 8 % está en el avanzado. (Secretaría de Educación Distrital, Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. 2010, p 7).

Es por esta razón que urge que toda la comunidad educativa asuma esta situación y se potencie al máximo el lenguaje en esta etapa fundamental de la vida para el desarrollo, cognitivo y social; es una labor que nos vincula a todos y no es exclusiva del docente de lengua castellana. Este es un aspecto crucial pues el lenguaje está en todos los momentos de la vida social y escolar del niño y atraviesa el currículo, según se afirma en el documento mencionado. (Secretaría de Educación Distrital, Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. (2010, p 7).

En efecto, la oralidad, la lectura y la escritura están presentes en el desarrollo del pensamiento matemático, cuando se exploran los saberes del mundo natural (ciencias naturales), cuando hay una aproximación al conocimiento y una indagación propia de las ciencias sociales, cuando se trata de explorar los diversos lenguajes de expresión artística, cuando el cuerpo es el centro de la actividad en educación física, cuando se dirimen conflictos, cuando se construyen reglas de juego. Siempre el lenguaje está presente, y siempre la intervención del docente es fundamental. (Secretaría de Educación Distrital, Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. 2010, p 8).

Se requiere entonces que cada equipo de docentes conozca las características del ciclo al cual está vinculado a partir del grado que tiene a cargo o de las áreas que orienta en los diferentes cursos. Por su parte, el docente debe proponer su labor pedagógica a partir de las demandas, intereses y necesidades formativas que tiene el estudiante. Ese es el espíritu de trabajar por ciclos, que cada institución educativa, en consonancia con la autonomía que le otorga la ley, diseñe su plan de trabajo y fije sus derroteros, sus metodologías, sus estrategias pedagógicas para favorecer un desarrollo integral de sus estudiantes que tenga en cuenta las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales de los niños y jóvenes que tiene a su cargo.

Sin embargo, en la práctica se ha visto una dificultad en el trabajo por ciclos, ya que basados en la idea de que a los niños se les da más tiempo para que consoliden sus aprendizajes, los profesores amplían el tiempo de aprendizaje, pero no amplían las experiencias de aprendizaje, ocasionando que se presente el caso de que algunos niños puedan ser promovidos al ciclo 2 sin que se hayan alfabetizado, como fue el caso que se presentó en la institución en que se llevó a cabo este estudio y cuyas producciones escritas pueden verse a continuación.

## **9.2. Escritos de algunos niños y niñas del grado tercero de básica primaria que no se han alfabetizado**

Mar 6 de 2010

Dictada

(EVALUACION)

La conlaco teane que

tiene que tiene sneach oncoos  
are es aho tiempo.

reaneo, tieacaj, dieati, timboson

ieonfo ahoato elgeorie, teacca ne

ieo tieoneo tieo, ttribes qea eaca

una neahi oneta conela sneo, saho

ieoneoie neoson y esateac, tieac

eaneo, sneaato, tieacaj, tieateaco

ohedneate, aea nino ahea

neario, ahoieo, onnea tieacaj

la oneac neacac, tieaca, tieac

tieone orkaco neone tieacaj

ieo neohateea tieaca, tieachoa,

neoneo, tieoneo, tieameo y eane

la orcanet tieacanea, tieoneac



~~Dictado~~

la zneac eahco eademe  
malsa se spnieo

Para neasa sascho  
eaco nea Lacado

Poneo tieco tieco eomio  
tieco aneaco

acoran esaca delotie

tieaco tieco tieco me maza 110

teonea heacaca

mama tieco eaco tieco

Favor Practicar dictado

Dictado

Mayo 11 2010

Evaluación

La araña teje la telaraña Bradon

prevas Estambio es un país

La paloma mensajera

blanca tiene blusa Reja

pedro dame en la hamaca

lo pateo nican <sup>Cuchillo</sup>  
 11 la coca are  
 12 Peas ante nican eae  
 13 efemas moseo  
 Enra Tatiana  
 Barro Hueras

~~30~~ Debes practicar  
 dictado

+ nuxsodes 08<sup>ta</sup> 12010

Evolucion, materia

Fiaz enleaniohe chae a

<sup>7</sup>  
 709653

~~14.43  
 2832762  
 929922  
 929634~~

<sup>1</sup>  
 92867

~~72 + 312~~

~~30~~

Cénio 16 - 2010

Dictado

1. mieanie xia ieanie tieahi
2. ieanie i pameo
3. ieanie ieanie anio pieanie
4. pape ieomie aieanie
5. ienanie mie pedneo
6. dulun slatnplama
7. meahi ahieahiea iebo
8. pahia ieonaco me
9. ieah que a ied ieo hieonitony
10. ieanma ieahieao
11. ieahiea eahiea deace hieanieo e a

Favor Practicar  
dictado

June 16-2010

Dictado

Panadi duel naelinsa nsibin

Znadindin PanPaadndque

dihna Sinadina dlnad

tomadlnade ndinadin

Panlladimo Painada Fdinadi

edimaelSadina madinocadin

nadlanama dimdnadidno

Lanellnimadina radin din

Ladlanindicana dnnotomadto

dindinad nlnad naelind-

nadidana dinadini Panina

dinaeufag Practicadictado

Para contribuir a solucionar esta situación se hace necesario adentrarse a conocer las necesidades e intereses que tienen los niños que residen en la localidad diecinueve (19) de Ciudad Bolívar en el barrio Paraíso en la Institución Educativa Paraíso Mirador, para adquirir el proceso de lectura y escritura y lograr la comprensión.

Es necesario resaltar la importancia de este primer ciclo, pues aquí se fundamentan las bases sobre las cuales se va a construir un aprendizaje que sea significativo y motivador para el niño. Asimismo la enseñanza de la escritura, la lectura y la oralidad debe llevar al estudiante para que cada día construya su propio aprendizaje, a partir de una enseñanza participativa que vincule procesos dinámicos y estrategias adecuadas a las particularidades de la edad y que desarrolle habilidades que potencien su aprendizaje. Para lograr esto es necesario que exista un vínculo pedagógico muy bien estructurado entre los docentes de este primer ciclo, además que se vea el interés del maestro por acercarse al niño y ayudarlo en todo el proceso de adquisición del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Para facilitar la comprensión de la importancia que adquiere articular los ciclos, a continuación se presentan las características de cada uno de ellos.

### Características de los Ciclos

	<b>PRIMERO</b>	<b>SEGUNDO</b>	<b>TERCERO</b>	<b>CUARTO</b>	<b>QUINTO</b>
<b>Ejes de desarrollo</b>	Estimulación y exploración	Descubrimiento y experiencia	Indagación y experimentación	Vocación y exploración profesional	Investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo
<b>Impronta del ciclo</b>	Infancias y construcción de sujetos	Cuerpo, creatividad y cultura	Interacción social y construcción de mundos posibles	Proyecto de vida	Proyecto profesional y laboral
<b>Grados</b>	Preescolar, 1° y 2°	3° y 4°	5°, 6° y 7°	8° y 9°	10° y 11°
<b>Edades</b>	5, 6 y 7 años	8 a 10 años	10 a 12 años	12 a 15 años	15 a 17 años

Gráfico # 1 (Secretaría de Educación Distrital, Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. 2010, Pág. 8).

#### 10. Propuesta de reorganización curricular por ciclos

La Secretaría de Educación del Distrito ha propuesto cinco ciclos en el sistema de escolaridad, a partir de los cuales busca responder a los problemas relacionados con el aislamiento entre los aprendizajes de cada grado y con las dificultades detectadas para la permanencia de los niños, las niñas y los jóvenes en el sistema escolar de la ciudad (cfr. *Plan Sectorial de Educación 2008-2012*). Esta propuesta busca entonces afrontar los índices de deserción y de desinterés progresivo que se ha observado en la actitud de los estudiantes hacia la escuela. (La educación básica y media en el distrito capital:

Orientaciones para la reorganización de la enseñanza por ciclos. Proyecto SED-UNAL-IIE. 2009. Pág. 3).

Los criterios que orientan la definición de estos ciclos apuntan hacia la “articulación” de los diferentes niveles -preescolar, básica primaria, básica secundaria y media- ya que históricamente han permanecido aislados y de espaldas a las realidades del desarrollo social y a la evolución de los aprendizajes de los estudiantes. Se trataría, en general, de propiciar el tránsito de una concepción de la escuela por niveles hacia una concepción de la escuela por ciclos: (2009, p 3) apoyándose en las múltiples voces surgidas en los talleres y en los foros adelantados con grupos de maestros y directivos docentes, desde el mes de noviembre de 2008, pero cuyo antecedente se encuentra en las iniciativas del año 2007 a partir de la definición de los campos del pensamiento en las áreas fundamentales del currículo. (La educación básica y media en el distrito capital: Orientaciones para la reorganización de la enseñanza por ciclos. Proyecto SED-UNAL-IIE. 2009. Pág. 3).

Así pues, la SED propone “integrar, en un **Primer Ciclo**, el preescolar con primero y segundo de primaria, porque aprendizajes tan fundamentales y decisivos en la vida escolar, como la lectura, la escritura y el desarrollo de la oralidad, no pueden constreñirse a un grado ni pueden tener un carácter Terminal (al finalizar el grado transición o primero, se dice arbitrariamente, el niño debe haber aprendido a leer y a escribir), ni tampoco el preescolar ha de reducir sus propósitos a la enseñanza de la lectura y la escritura convencional, descuidando la expresión corporal, la experiencia con el arte, la actitud exploratoria, el mundo de las emociones y el desarrollo de la comunicación desde distintos y diversos materiales y medios. Se trata de romper el aislamiento entre el preescolar y los primeros grados de la educación primaria para propiciar un mayor grado de identidad con los aprendizajes iniciales de la escuela, estableciendo el puente con los aprendizajes extraescolares”. (La educación básica y media en el distrito capital: Orientaciones para la reorganización de la enseñanza por ciclos. Proyecto SED-UNAL-IIE. 2009. p 3).

“Un **Segundo Ciclo** comprende tercero y cuarto de primaria; en este ciclo se busca fortalecer y continuar con los aprendizajes del ciclo anterior, haciendo hincapié

en los dominios de la lectura, la escritura, la argumentación y la explicación oral, el análisis y la solución de problemas, la continuidad con la sensibilidad hacia las artes y hacia los deportes. Este ciclo funge de ciclo intermedio entre la iniciación escolar (ciclo 1) y la asunción de la escuela como un espacio de regulaciones, de control y de acuerdos tácitos y expresos (ciclo 3). Es un ciclo en el que las relaciones amistosas entre los niños se cohesionan, porque el impulso hacia el descubrimiento y la experimentación hacen sentir la necesidad de estar juntos y de ser autónomos e independientes respecto al control familiar. Los niños y niñas de este ciclo viven el asombro de saber dominar las convenciones y saber plantear hipótesis y explicarlas a la vez que juegan en el mundo de la escuela. (La educación básica y media en el distrito capital: Orientaciones para la reorganización de la enseñanza por ciclos”. Proyecto SED-UNAL-IIIE. 2009. p 3).

El **Tercer Ciclo** “integra el quinto de primaria con los grados sexto y séptimo de bachillerato. Se trata de la transición de la niñez a la pre-adolescencia, que genera ciertas tensiones y, paradójicamente, cierto deseo de sentirse más grandes en la escuela, lo que converge en una actitud dispuesta hacia la indagación. Los niños y las niñas de este ciclo quieren entender el mundo de una manera más racional y con juicios críticos; tienden a la expresión corporal de manera intensa y buscan la realización de juegos más abiertos. Los procesos de abstracción se acentúan en este ciclo y la capacidad para la explicación de fenómenos observados se hace más fina. Con este ciclo se busca subsanar el aislamiento que ha prevalecido entre la educación primaria y la educación secundaria, evitando el carácter de adultez forzada a la que son sometidos los niños y las niñas cuando al ingresar al sexto grado, por ejemplo, se pretende diferenciar taxativamente la primaria de la secundaria, identificando aquélla como la propia de los niños y a la secundaria como la de los jóvenes”. (La educación básica y media en el distrito capital: Orientaciones para la reorganización de la enseñanza por ciclos. Proyecto SED-UNAL-IIIE. 2009. p 4).

El **Cuarto Ciclo** “comprende los grados octavo y noveno de la secundaria; el horizonte fundamental de este ciclo es el de contribuir a que, en el tránsito de la adolescencia hacia la juventud, los estudiantes identifiquen campos vocacionales desde los cuales podrán elegir para su profundización en el último ciclo, el de la educación



media; el cuarto ciclo es pues un preámbulo que alista al adolescente para seleccionar un campo (Ciencias, Humanidades, Tecnología, Oficios...), sobre todo en noveno grado, y profundizar en el ciclo siguiente. Los aprendizajes de este ciclo contribuyen a iniciar la construcción de un proyecto de vida, por cuanto el estudiante puede avizorar posibilidades de roles y reconocer sus potencialidades intelectuales y físicas. La introspección es una característica propia en este ciclo y por una cierta inestabilidad afectiva y emocional de los adolescentes la escuela ha de poner todo su esfuerzo para lograr la construcción de sentido en lo que se aprende, en enlace con los contextos sociales en los que se mueven los estudiantes”. (La educación básica y media en el distrito capital: Orientaciones para la reorganización de la enseñanza por ciclos. Proyecto SED-UNAL-IIIE. 2009. p 4).

En el **Quinto Ciclo** “se integran los grados décimo y undécimo, constitutivos de la educación media en Colombia, según la Ley General de Educación. Por su carácter limitado (sólo dos grados para un ciclo tan decisivo en el futuro de los jóvenes) este ciclo propende por la articulación con la educación superior a través de programas diversos que la Secretaria de Educación del Distrito ha previsto, como la articulación con la educación superior y las posibilidades en la formación para el trabajo. El aspecto central de este ciclo se centra en la profundidad, según como el joven vivencie el campo que haya elegido, sea la tecnología, las ciencias, las humanidades, las artes, los deportes o los oficios. El joven, luego del recorrido por los ciclos anteriores, logra incursionar en un campo más específico, reconoce las particularidades de las disciplinas del conocimiento, y con la ayuda de los profesores y las profesoras, asimila una actitud más fuerte hacia la investigación. Se trata de un ciclo que ha de ofrecer diversas oportunidades a los jóvenes, en un momento histórico en el que la desesperanza los asedia”. (La educación básica y media en el distrito capital: Orientaciones para la reorganización de la enseñanza por ciclos. Proyecto SED-UNAL-IIIE. 2009. p 5).

Es de esta manera como la Secretaria de Educación del Distrito, articula la organización de los grados en ciclos educativos, a continuación se muestra un gráfico.

## ORGANIZACIÓN CURRICULAR POR CICLOS EDUCATIVOS

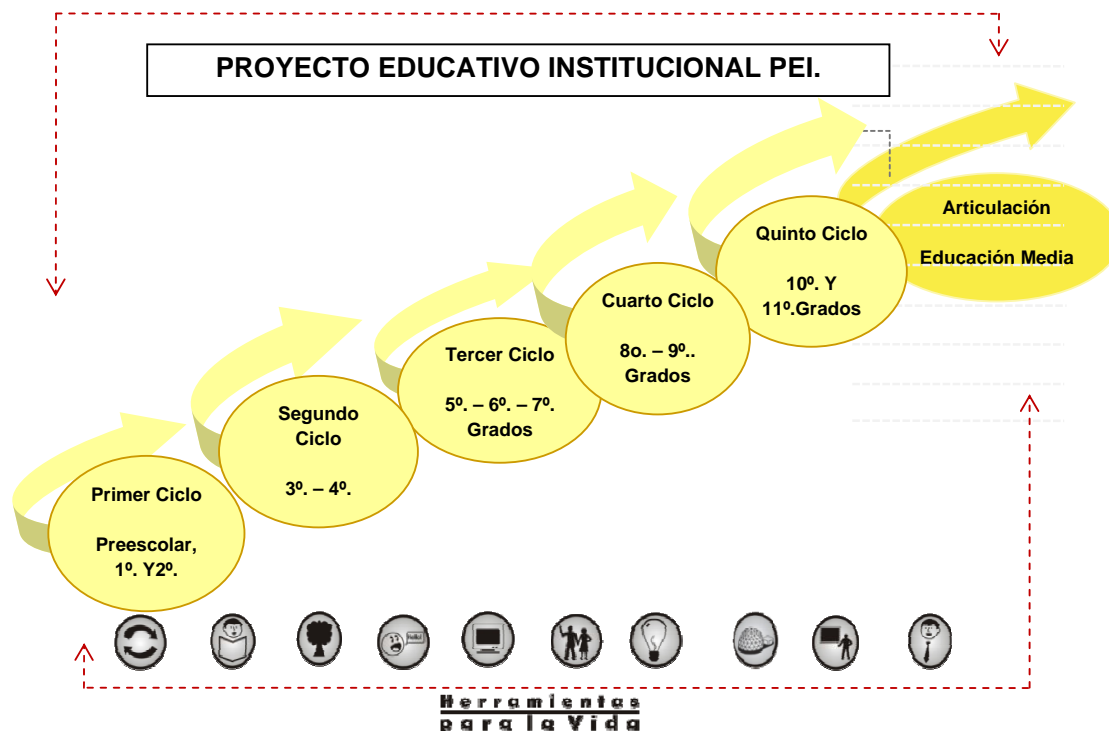


Gráfico # 2. Documento de trabajo reorganización curricular por ciclos educativos para la transformación de la enseñanza y el desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas, y jóvenes. Secretaría de educación de Bogotá, Subsecretaría de Calidad y Pertinencia, Dirección de Educación Preescolar y Básica. Pág. 6

Por lo tanto es necesaria una reestructuración en la institución educativa para llevar a cabo la reorganización por ciclos. A continuación se mencionan algunos.

- Constitución de equipos de maestros y maestras que, junto con los directivos, trabajen por ciclos y no por grados o por áreas aisladas.
- Construcción de ejes, que orienten el currículo por ciclos de acuerdo con el PEI de la institución.
- Identificación de conjuntos de problemas en las dimensiones cognitiva, socio-afectiva y organizacional que justifican las características de cada ciclo según los contextos reales de la institución educativa.

- Comprensión del significado social de las “Herramientas para la Vida”, como referentes en la toma de decisiones para la sustentación de propuestas curriculares innovadoras en la escuela.
- Construcción de currículos que permitan, en vez de fragmentar, integrar el saber (posibilidades interdisciplinarias) y enlazar lo aprendido con las necesidades sociales.
- Apropiación de los enfoques desarrollados por los Lineamientos y las orientaciones curriculares de las áreas y los campos, en tanto propenden por modelos comunicativos y pedagógicos menos monológicos (como el uso instrumental y restringido de los materiales y textos, la dosificación de contenidos/informaciones estandarizados por escalas mentales y edades, la relación maestro-alumno mediada por el conocimiento como dogma) hacia modelos más interactivos, como la pedagogía por proyectos, los centros de interés, la transversalidad curricular, los tópicos generadores, entre otros, que permitan establecer desde el ámbito escolar un diálogo con el acervo cultural local y universal.
- Trazado de una política de textos que rompa con el texto escolar único y que se abra a la construcción de criterios para seleccionar textos de primera fuente que empujen hacia la formación de escritores y lectores auténticos y garanticen la formación de ciudadanos con una actitud crítica; en la actualidad los niños, las niñas y los jóvenes desean navegar en las fuentes primarias, pues se sienten incómodos con una visión reducida y resumida del conocimiento.
- Reconocimiento de los diversos ámbitos comunicacionales en los que se mueve actualmente la escuela y, en general, el mundo contemporáneo: lo letrado, lo oral y lo audiovisual en una relación sincrética para la comprensión del conocimiento universal y su lugar en el entorno local.
- Construcción de criterios de evaluación que propendan por una valoración de los aprendizajes mediada desde las interacciones cotidianas en el aula y no desde el sesgo terminal de los periodos escolares.

Formación permanente del maestro, con el acompañamiento a largo plazo de grupos de investigación, con la participación en redes académicas y sociales, en la perspectiva de fortalecer las transformaciones que van surgiendo en el desarrollo del enfoque y en el trabajo pedagógico por ciclos. (La educación básica y media en el

distrito capital: Orientaciones para la reorganización de la enseñanza por ciclos. Proyecto SED-UNAL-IIE. 2009. p 5).

Se mencionan aspectos de importancia en el trabajo que debe realizar el docente de cada ciclo, pues el trabajo en equipo es indispensable, se deben coordinar las actividades entre los maestros de cada ciclo, así como realizar modificaciones al plan de estudios para que sea acorde y pertinente de acuerdo con los intereses, contexto y necesidades formativas de los estudiantes. Esto se debe realizar en cada área del respectivo ciclo, además se debe trabajar de manera organizada y coordinada, teniendo en cuenta los ejes, lineamientos y orientaciones curriculares que fundamentan el PEI. Asimismo se debe brindar a los estudiantes una educación que tenga en cuenta las dimensiones del desarrollo humano a través de todos los ciclos; también corresponde organizar un currículo que permita la construcción del saber de manera transversal que involucre todas las áreas del conocimiento.

## 11. METODOLOGÍA

### 11.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Es una investigación cualitativa, de tipo exploratorio - descriptivo.

### 11.2. POBLACIÓN

La población son 34 estudiantes que ingresan a primer grado en la IED Paraíso Mirador – Sede D. El Arado. Localidad 19 Ciudad Bolívar son niños y niñas que con mucha frecuencia presentan ausentismo escolar sin ninguna justificación; asimismo son niños y niñas que se enferman de manera reiterada, también se trasladan de vivienda con mucha frecuencia, lo que dificulta a los niños y a las niñas tener una estabilidad y de la misma aprender en la escuela.

Los estudiantes pertenecen al estrato 1, con familias desintegradas y disfuncionales, en las que algunos padres son analfabetos, muchos de ellos son desplazados y otros viven en entornos familiares violentos. Se evidencia en algunos padres de familia un interés hacia los niños y niñas para que aprendan y alcancen un buen desempeño, mientras que otros padres de familia no muestran ningún interés hacia el niño o la niña para que aprenda y salga adelante.

Son niños y niñas, con edades que van desde los 6 hasta los 9 años, que carecen de posibilidades de conocer e indagar sobre las diversas situaciones que se viven en la ciudad, en muchas situaciones marginándolos de la sociedad, muchos niños y niñas no reconocen el nombre de los mandatarios del país y de la ciudad. Por lo tanto los docentes y directivos docentes hacen gestiones para que estos niños y niñas, puedan acceder y traten de conocer sitios diferentes para que se puedan contextualizar.

### 11.3. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

En la matriz que aparece a continuación, se presentan las categorías de análisis tomadas en cuenta para este estudio. En ellas se establece además, la relación con los instrumentos utilizados para recoger la información.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTO	PREGUNTAS
APRENDIZAJE	Aspectos		Precisión en el	Entrevista	Todas las



		Percepción de la escuela como institución	Conocimiento previo de la función de la escuela  Expectativas frente a ella	Entrevista	Preguntas 27, 28 y 29
--	--	---	---	------------	-----------------------

#### **11.4. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

Se utilizaron dos instrumentos de recolección de información: la escritura de los niños y una entrevista semiestructurada compuesta de dos partes, cada una de las cuales atendía un aspecto específico de la pregunta que orientó esta investigación. Estos instrumentos se describen a continuación.

##### **11.4.1. Entrevista. Primera parte**

En la primera parte de la entrevista se hizo una entrevista a cada niño, que no requirió de validación previa a la aplicación, dado que sus preguntas indagan por situaciones de su vida cotidiana. En ella que se les hicieron las siguientes preguntas:

1. ¿Tú sabes qué es escribir?
2. ¿A quién has visto escribir?
3. ¿Cómo sabes que está escribiendo?
4. ¿Sabes qué escribe?
5. ¿Sabes para qué escribe?
6. ¿Cómo crees que se aprende a escribir?
7. ¿Te gustaría aprender a escribir?
8. ¿Por qué?
9. ¿Quién enseña a escribir?
10. ¿Cómo lo sabes?

11. ¿Para qué sirve saber escribir?
12. ¿Has escrito algo alguna vez?
13. ¿Qué?
14. ¿Para qué?
15. ¿Tú sabes qué es leer?
16. ¿A quién has visto leer?
17. ¿Cómo sabes que está leyendo?
18. ¿Sabes qué lee?
19. ¿Sabes para qué lee?
20. ¿Cómo crees que se aprende a leer?
21. ¿Te gustaría aprender a leer?
22. ¿Por qué?
23. ¿Quién enseña a leer?
24. ¿Cómo lo sabes?
25. ¿Para qué sirve saber leer?
26. ¿Has leído antes con alguien? ¿Con quién?
27. ¿A qué vienes al colegio?
28. ¿Cómo lo sabes?
29. ¿Cómo te sientes ahora que vas a entrar al colegio?
30. ¿Por qué?



### 11.4.2. Entrevista. Segunda parte

En la segunda parte de la entrevista se indagó por los niveles de avance conceptual de los niños con respecto a la lectura y la escritura, para lo cual se les pidió lo siguiente:

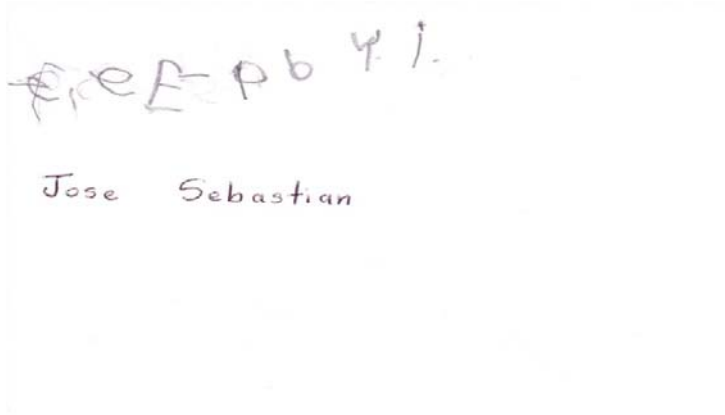
31. Escribe tu nombre
32. Se le mostró a cada niño la imagen del pato, se le preguntó que estaba dibujado ahí y se le pidió que lo escribiera y lo leyera señalando con el dedo mientras pronunciaba lo que leía.
33. En otra hoja, con una imagen de pato y de conejo, separadas. Se le pidió que escribiera debajo de cada imagen lo que estaba dibujado, luego se le cambiaba la imagen y se le preguntaba qué decía ahí y por qué.
34. Se les mostraron imágenes de propagandas, revistas completas, periódico completo, un libro de cuentos con imagen y texto y se les preguntaba frente a cada uno si se podía leer y cómo sabía qué decía ahí.
35. Se les pidió escribir un texto sobre lo que más le gustaba.

A continuación se muestran las imágenes utilizadas para realizar el proceso de indagación de los niveles conceptuales de la escritura con los niños y niñas del grado primero, que son las mismas utilizadas por Ferreiro y Teberosky (1979) en sus investigaciones, por lo cual tampoco requirieron de validación previa.



A continuación se muestran algunos ejemplos de la escritura de algunos niños, que dieron lugar a su ubicación en alguno de los niveles conceptuales con respecto a la escritura, de acuerdo con los hallazgos de Ferreiro y Teberosky (1979).

**Escritura del nombre:**



Hipótesis Pre - Silábica

**Escritura del nombre de la imagen Pato:**



Hipótesis Pre – Silábica

**Escritura del nombre de la imagen Pato – Conejo:**

o q p b o m e r  
 p a a a a a → to

o o o e b o p l a t o  
 co ne jo

Hipótesis Pre – Silábica

**Escritura del nombre de la imagen Pato:**

o s h i c i o r e o o a o  
 va deletreando  
 y luego dice pato

Hipótesis Silábica

**Escritura del nombre de la imagen de Pato – Conejo:**

Anderson Ricardo  
Anderson Ricardo

Anderson Ricardo  
↓ ↓ ↓  
lap lao lar  
Reconoce cada letra  
y al finalizar la  
escritura dice:  
no dice pato.

Anderson  
Va deletreando  
y luego dice:  
no dice conejo

Hipótesis Silábica

**Escritura del texto espontáneo:**

mama      aá aá a      MEDIDA

Hipótesis Silábica

**Escritura del nombre de la imagen Pato:**

Roxo angelico

pa to

Hipótesis Silábica

**Escritura del nombre de la imagen Pato – Conejo:**

o po  
pa to

o po  
co ne jo

Hipótesis Silábica

**Escritura del texto espontáneo:**

MORC  
LEER Y ESCRIBIR  
¡RESPETA!  
CICLUT  
Imágenes  
EL CID

Hipótesis Silábica: Se copio de lo que observa a su alrededor.

**Escritura del nombre de la imagen Pato:**



va  
Valentina

pa to Se le mostro la imagen  
del pato.  
↳ dice ma, luego corrigió y dijo  
la p con la a pa y la t con la o to.

Hipótesis Silábico - Alfabética

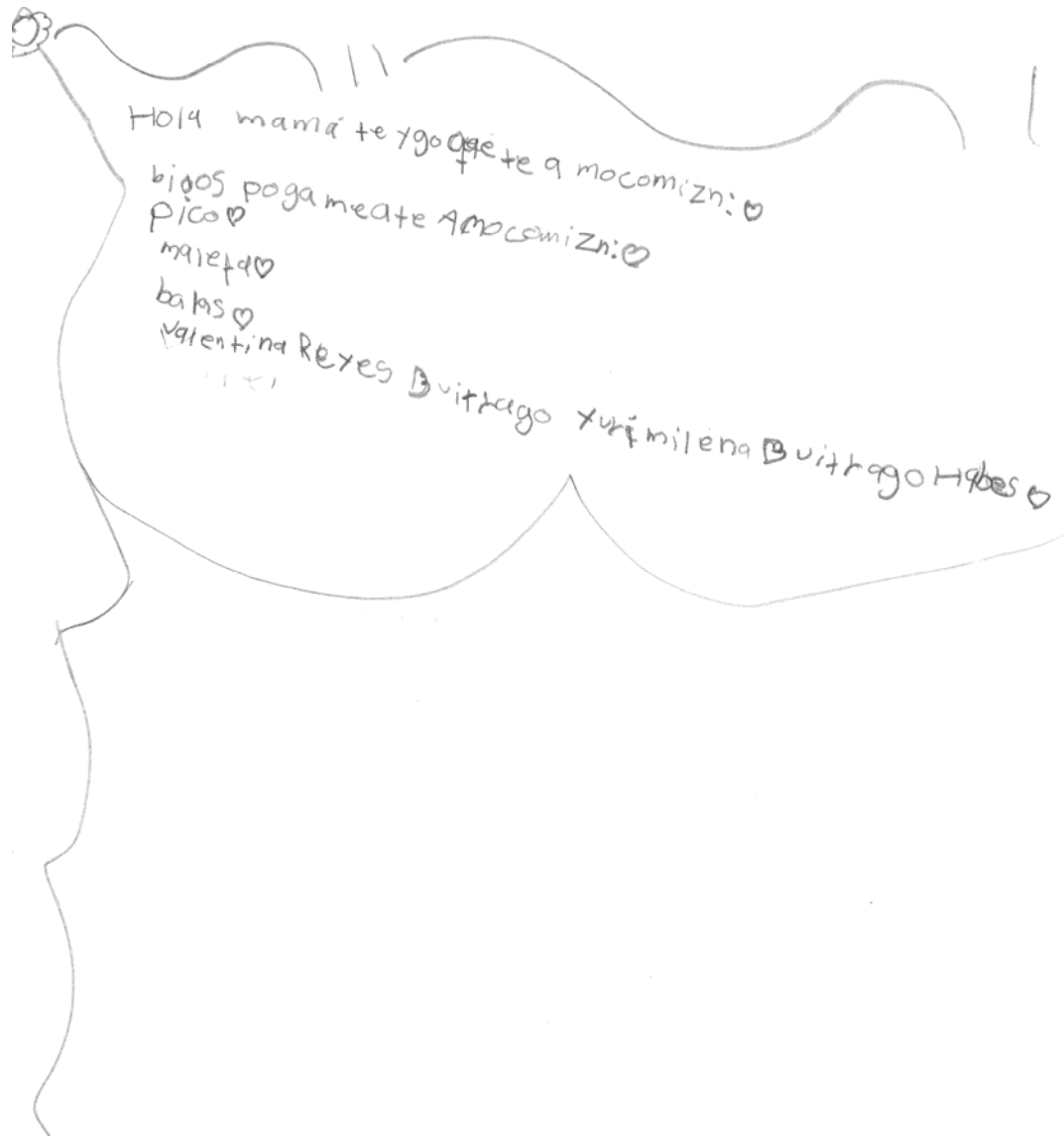
**Escritura del nombre de la imagen Pato – Conejo:**

pa to  
pa to

co ne jo  
co ne jo

Hipótesis Silábica

**Escritura del texto espontáneo:**



Hipótesis Silábica

**Escritura del nombre de la imagen Pato:**

Karen Daniela Sanchez Cardenas

Pato  
pa to

## Hipótesis Silábico - Alfabética

**Escritura del nombre de la imagen Pato – Conejo:**

Pato  
pa to

Conejo  
co ne jo

## Hipótesis Silábica

**Escritura del texto espontáneo:**

O mamá Lina pollo maricita mula pato conejo  
Leon Lupa flor uniforme mapa memo pipa  
valon coto perro varco policía pito moto  
pato pila lugar lapis enano fila

Hipótesis Silábico - Alfabética

## 12. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En este apartado se presenta el análisis de la información recogida. Se ha organizado en dos partes. La primera es una síntesis de la categorización hecha a partir de las respuestas de los niños a la entrevista y responde a lo que tiene que ver con la relación de que han tenido con la lectura y la escritura en sus experiencias previas a la escolaridad. A partir de estas respuestas se construirá el tópico de las necesidades sociales de los niños frente a la lectura y la escritura.

La segunda parte atiende al análisis de los niveles conceptuales con que ingresan los niños al primer grado. Este análisis se hizo a partir de los escritos que se pidieron a cada uno de los estudiantes y se basa en la teoría de Ferreiro y Teberosky (1979) expuesta en el marco teórico.

### 12.1. Con respecto a la relación con la lectura y la escritura en el ámbito social

Síntesis de respuestas al cuestionario. Lectura longitudinal

#### Pregunta 1

**¿Tú sabes qué es escribir?**

Respuesta	Número
Si	21
No	13

Ante estas respuestas es clara y evidente la necesidad de acercarse a los niños que ingresan al primer grado a los usos sociales de la lectura y la escritura, dado que buena parte de ellos ni siquiera sabe qué es escribir. En estas condiciones, difícilmente podrán entender qué son las letras, cómo se usan y cómo suenan.

## Pregunta 2

¿A quién has visto escribir?

Respuestas	Número
A mi prima, a mi mami, a mi papi, a mi hermano, a mi hermana A mi mamá, a mi abuelito, a mi tía A mi mamá, a mi abuelito, a mi tía	31
A un compañero Johan	1
A nadie	1
A sumercé y a los compañeros	1

Dado que la mayoría de los niños ha visto escribir a alguien, se puede inferir que la mayoría de ellos viene de ambientes en los que existen algunos usos de la escritura. La escuela tendría que interesarse por averiguar esos acercamientos de los niños a los usos sociales de la escritura, para proponer una estrategia de trabajo que responda a esta situación. Por otro lado, para el caso del niño que no ha visto escribir a nadie, es necesario que la escuela le provea situaciones de usos de la escritura en contextos significativos.

## Pregunta 3

¿Cómo sabes que está escribiendo?

Respuestas	Número
Hace hay una tarea y escribe	1
Porque veo	10
Porque hacen las letras	1
Porque ellos me dicen	1
Porque mi hermana ya está estudiando	1
Porque les ponen tareas	4

Porque mi hermana va a estudiar y le dejan tareas	
Ella llama al trabajo y escribe lo que le dicen	1
Porque mi mamá le hace mandados a mi abuela	1
Porque las mamás aprendieron de chiquitas	1
Porque están escribiendo y estudiando	1
Porque mi mamá escribe para mandar a comprar lo del almuerzo	1
Porque a veces dicen nombres o números	1
No sé	4
Porque está escribiendo bien bonito	1
Porque ya está grande Porque ella está en sexto en el colegio grande amarillo	2
Porque ellos cogen un lápiz y un cuaderno para escribir Porque mandan notas	1
Porque ellos miran el tablero y escriben	1
Porque ella me maneja la mano	1

En estas respuestas es clara la incidencia escolar en los usos sociales de la escritura, ya que la mayoría de los niños responde que ha visto escribir para hacer tareas. Sin embargo, también se dieron respuestas que dan cuenta de otro tipo de usos de la escritura, como por ejemplo para los mandados y para el trabajo. Esta situación resalta la importancia de que la escuela busque opciones de uso de la escritura que potencien su presencia no solamente en la escuela sino en el entorno social.



**Pregunta No 4****¿Sabes qué escribe?**

<b>Respuestas</b>	<b>Número</b>
Todo lo que le dicen a mi papi en el trabajo y a mi mami en el hospital	1
Escriben que quieren mucho a la mamá. Escribe gato, mamá, papá Notas para el novio. Escriben cuentos, materias. Escribe cosas pa´ mi mamá.	5
El papá el número de la mamá para llamarla. Si a veces escribe teléfonos, mi nombre. Mi prima escribe muchos nombres y números.	3
Tareas, mi mamá me ayuda. Hay veces tareas. Escribe notas que toca llevar al colegio (mamá). Notas así como que uno no va a la escuela.	4
No	11
Si escribe comidas. Escribe cosas. Escriben trabajo en clase con amor y escriben araña, abeja, anillo, indio, arepa, círculo, y no me acuerdo más. La fecha cuando usted me deja tarea.	4
Gafas. Papá y mamá. Números, nombres de los amigos. Camisas y chaquetas. Mamá, papá.	5

Cuando llaman a uno	1
---------------------	---

Ante estas respuestas es evidente que la gran mayoría de los niños ha visto algunos de los usos sociales más inmediatos y cotidianos de la escritura, sin embargo es alarmante la situación de los once niños que no han presenciado los usos sociales de la escritura. Es importante rescatar lo que observan los niños y todos los ejemplos de escritura que perciben a su alrededor, por lo tanto, la escuela debe conocer esto y tomarlo como punto de partida, para proponer estrategias que generen un aprendizaje en el proceso de enseñanza de la escritura. Además cabe resaltar las tres respuestas en las cuales se manifiesta la escritura de números telefónicos, estableciendo la diferencia entre las letras y los números.

### **Pregunta No 5**

**¿Sabes para qué escribe?**

<b>Respuestas</b>	<b>Número</b>
Para que entiendan lo que uno escriba	1
Para escribir mamá	1
No	11
Cuando van al trabajo les dicen que escriba	1
Para leer. Para aprender. Para enseñarle a los hijos. Para estudiar. Para hacer las tareas. Para aprender yo a escribir	7
Para hacer todas las cosas. Para ganar plata	2
Mi mamá escribe para decirle a mis compañeros	1

Para comprarle arroz y todo eso. Para saber qué compra.	2
Notas para mandarle a mi madrina. Para el novio. Pa´ llamar a los amigos, para que les salga trabajo y pa´ que se ponga a estudiar	3
Casi no sé, pero es que no se. No sé. Para uhmmm no sé	3
Por si algo un niño se enferma	1
Sí, para que ellos sean grandes y trabajen y nada mas	1

Ante estas respuestas se observa que la gran mayoría de los niños identifican el sentido del uso social de la escritura, como una función típicamente escolar, sin embargo cabe destacar las respuestas de los once niños, que manifiestan no saber el uso social que brinda la escritura.

### **Pregunta No 6**

**¿Cómo crees que se aprende a escribir?**

<b>Respuestas</b>	<b>Número</b>
Que la mami le enseñe a escribir. Porque mi primo le enseña a mi prima. Porque el papá le enseña. Uno le enseña a alguien y después aprende. La mamá de mi mamá le enseñó a escribir. Pues la mamá le enseña a escribir. Porque la mamá a uno le enseña. Porque mi abuela le enseñó	8

cuando mi mami era pequeña.	
Escribiendo. Estudiando. Escribiendo. Estudiando. Aprendiendo. Leyendo y escribiendo.	6
La profesora nos diga qué dice ahí y nos va enseñando esta letra con esta cómo suena. Porque a uno le enseñen. Para uno enseñarse las palabras.	3
No sé	5
Como viendo palabras. Escribiendo la forma. Como uno escribe.	3
Viendo las cosas. Viendo	2
Porque uno sea grande tenga un hijo y no sepa escribir el hijo se pone bravo si no le enseñan a escribir. Cuando sean grandes.	2
Con el abecedario, con las vocales	1
Mi papá me pone a copiar de la cartilla. Mi hermana a veces aprende con la cartilla de Nacho.	2
Cuando era pequeña	1
Haciendo las tareas	1

En estas respuestas se observa como primera medida el imaginario del uso social de la escritura y frente a esto los niños manifiestan que la familia extensa los involucra a iniciar el proceso de la escritura, dos niños aclaran que han tenido un contacto visual con portadores de texto, mientras que otros niños responden que han tenido acceso al

conocimiento de las vocales y el abecedario, asimismo es necesario destacar la importancia de la observación de actos de escritura de otras personas, como mecanismo vinculante del uso social de la escritura. Por otro lado es necesario que desde la escuela se le brinde al niño, reconocer la importancia que tiene ¿el cómo y el para qué?, de la escritura.

Llama la atención el hecho de que un buen número de niños señala que el aprendizaje de la lectura y la escritura se da a través de miembros de la familia, lo que sugiere que a pesar del trabajo que se adelanta en la escuela, los aprendizajes se dan realmente en otro ámbito o al menos encuentran un fuerte apoyo en él.

### **Pregunta No 7**

**¿Te gustaría aprender a escribir?**

<b>Respuestas</b>	<b>Número</b>
Si	34

En esta respuesta se hace evidente la necesidad y el interés que tienen los niños frente al aprendizaje de la escritura, lo que sugiere que el docente debe plantearse el reto de lograr un buen proceso de enseñanza y de aprendizaje, brindando una orientación adecuada para poder llegar a todos los niños de una manera motivadora y aprovechar de esta manera el interés que tienen los niños frente al aprendizaje de la escritura.

### **Pregunta No 8**

**¿Por qué?**

<b>Respuestas</b>	<b>Número</b>
Si le dicen que escriba entonces uno sabe qué hacer ahí	1
Mi mami me manda a escribir. Yo quiero	2

que mi mamá me enseñe	
Para que estudie y aprenda. Sirve para estudiar y hacer tareas. Quiero estudiar mucho. Para hacer las tareas. Si aprendo a escribir aprendo muchas palabras. Para hacer tareas y todo eso. Porque uno así va aprendiendo. Quiero aprender. Me gusta. Para poder pasar el año, para aprender. Me gusta mucho. Para estudiar. Uno puede hacer las tareas que a uno le dejen. Pa´ ponerme pilas y a leer. Puedo escribir hartas cosas. Porque es para aprender. Porque quiero aprender a escribir, porque a mí me gusta escribir.	19
Nosotros tenemos que aprender a escribir porque es muy necesario.	1
Yo un día fui al campo y lleve un cuaderno y allá escribí.	1
Tampoco sé responder. Porque no sé	2
Porque sí Sí, porque es muy bueno	3
El hermanito le dice me ayuda a escribir, el hermanito se pone bravo y la mamá lo regaña	1
Yo veo a mi hermano	1
Cuando uno es grande no aprende nada	1
Pa´ que mi mamá no me regañe	1

Yo quiero ser un niño bueno	1
-----------------------------	---

En estas respuestas los niños manifiestan el deseo que sienten por aprender a escribir y expresan todas las posibilidades y usos sociales que tienen cuando se accede al aprendizaje de la escritura. Sin embargo es inquietante la manera en la cual un niño percibe el hecho de no aprender el uso de la escritura como castigo y la otra respuesta que con el hecho de aprender a escribir se es un niño bueno. Desde esta perspectiva la escuela y el aula de clase, tiene una enorme responsabilidad al buscar que la enseñanza de la escritura no se viva de manera amenazante, sino que al contrario, debe ser motivadora y debe lograr involucrar a todos los niños en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, en las respuestas de buena parte de los niños se percibe una función social de la escritura exclusivamente académica, lo que soporta respuestas como que la escritura sirve “para que le vaya bien en el colegio”.

### **Pregunta No 9**

#### **¿Quién enseña a escribir?**

<b>Respuestas</b>	<b>Preguntas</b>
La mamá y el papá. Mi primo, mi tío y mi prima grande. Mi hermano y mi papá. Mi hermana. Mi hermano, mi hermana. Los papás. Mi abuelita. La mamá y la profesora. Las abuelas.	28
La profesora	3
A veces mi mamá me enseña y yo aprendo.	1
Mi mamá a veces me enseña o mi prima.	1

Diosito	1
---------	---

Dadas estas respuestas es evidente la concepción que tienen la gran mayoría de los niños frente a las personas que inician el proceso de escritura y en este caso los niños responden que es la familia extensa, quien los orienta en este proceso. Por otro lado, tres niños consideran que es la docente quien enseña este proceso. Con respecto a esta respuesta es preocupante, desde la perspectiva de los niños, el papel que cumple la escuela, pues se observa que ésta no llega a cumplir ninguna función que vincule y motive al estudiante, al contrario, se ve como si se le delegara toda la responsabilidad a la familia, cuando es algo que debe ser un compromiso entre la escuela, la familia y el estudiante.

### **Pregunta No 10**

#### **¿Cómo lo sabes?**

<b>Respuestas</b>	<b>Preguntas</b>
<p>Porque mi mamá ya me enseñó a escribir mamá y papá. Ella me enseñó en un cuaderno con lápiz a escribir mamá.</p> <p>Porque ellos me dicen. Porque ella escribe.</p> <p>Porque ella estudia y le enseña, la profesora. Ellos nacen así escribiendo.</p> <p>Porque el papá le explicó al hermano.</p> <p>Cuando yo le digo ella me hace el favor y me ayuda a escribir. La mamá de mi mamá le enseñó a escribir y ahora mi mamá me enseñó a mí. Porque mi mamá siempre me enseña a escribir. Mi mamá a veces va a la casa y me enseña. Porque ella me enseña con las letras. Porque cuando yo nací y</p>	24



<p>después cuando tenía tres años yo sabía que mi abuela enseñaba a escribir. Porque ella aprendió de chiquita. Porque ellas aprendieron a escribir. Porque ella ya está grande. Porque ella sabe. Porque ella me dice las letras que haga y porque ella me enseñó el abecedario. Porque él sabe. Porque mi mamá me dice aprenda a escribir pa' que sea un niño grande. Porque cuando tenga una tarea me ayuda. Porque siempre me lleva un computador. Porque ellos ya saben escribir. Porque ella siempre me ha enseñado.</p>	
<p>Porque yo he visto profesoras que le ayudan a escribir a los niños. Porque yo no sabía y cuando yo estaba con mi profesora Faysulli, ella me enseñó a escribir. Porque uno estaba chiquito la mamá le decía que la profesora le enseñaba. Porque la he visto enseñándoles a los niños escribir. Porque ellas mismas estudian.</p>	5
<p>Porque sí</p>	1
<p>Lo hacen con un cuaderno</p>	1
<p>Porque él es bueno</p>	1
<p>Porque no sé. No sé.</p>	2

Frente a estas respuestas de igual manera los niños continúan afirmando que la familia extensa es quien los vincula en el proceso de la escritura, mientras que solo cinco niños

manifiestan que es la profesora quien los involucra en el proceso de adquisición de la escritura. Llama la atención que es una afirmación que atraviesa las generaciones, en tanto algunos niños mencionan que las abuelas enseñaron a escribir a las mamás. Así mismo llama la atención el hecho de que la gran mayoría de los niños se refiere a la mamá o a la abuela como la persona que enseña a escribir y no al papá o al abuelo. Desde esta perspectiva la escuela debe mejorar la manera en la cual los niños se acerquen a este proceso, a partir de sus vivencias, teniendo en cuenta su contexto, al igual que debe haber un conocimiento sobre las diferentes concepciones que tienen los niños frente al uso social de la escritura.

### **Pregunta No 11**

#### **¿Para qué sirve saber escribir?**

<b>Respuestas</b>	<b>Número</b>
Para las tareas, para que cuando le digan escriba en una tarea. Para estudiar, para aprender. Para estudiar y para hacer tareas y notas. Hacer las tareas cuando uno este en 3° y 4°. Para aprender todos los nombres de mi familia.	21
Pa´ llevarle algo a la profe: cartas	1
Para que uno aprenda y le enseñe a los demás a escribir.	1
Para irse pa´l colegio	1
No sé.	1
Porque escribe y yo me copio	1
Para que después uno sea grande y pueda escribir	1

Para que uno pueda hacer las tareas y para cuando grande sea profesora o así.	1
Pa´ decirle a mi papá, pa´ escribirle a mi papá	1
Porque los papás le enseñan	1
No. No sé.	3
Para salir adelante	1

En las respuestas se identifica una alta tendencia a considerar que la escritura sirve para la escuela; es decir que sirve para que les vaya bien en el colegio. Sin embargo, dadas algunas de estas respuestas, es claro, que algunos de los niños reconocen la intención y el uso social que tiene la escritura, frente al proceso de enseñanza y aprendizaje de esta. Por lo tanto la escuela debe lograr que los niños cada día, tengan un acercamiento hacia la escritura de manera natural, pero que se evidencie un aprendizaje.

### **Pregunta No 12**

**¿Has escrito alguna vez?**

<b>Respuestas</b>	<b>Número</b>
Si	25
No	9

Frente a estas respuestas, es claro que algunos de los niños no han tenido un acercamiento hacia la escritura, por lo tanto la escuela no puede llegar a imponer; al contrario debe conocer las necesidades que poseen los niños frente a la escritura, para que de esta manera se contextualice al niño y le sea más fácil iniciar el proceso de escritura.

**Pregunta No 13****¿Qué?**

<b>Respuestas</b>	<b>Número</b>
Mamá y papá. Papá, mamá, notas. Papá, mamá, diferentes cosas. Papá, mamá, mima, memo, puma y no más. Mamá, papá, mi mamá me ama. Mamá, mima, papá.	10
Porque no sé escribir	1
Escribo cartas. Planas. Nada, solo vocales.	3
Mi nombre, el nombre de mis padres y hermano. Mi nombre, mamá y papá.	2
No he escrito nada.	4
Las cosas que me ha enseñado mi mamá. Lo que mi mamá me pone en el cuaderno. Mamá y otras cosas que mi mamá escribe para que yo escriba.	3
No responde	3
Imágenes de muñequitos. He escrito un transmilenio, un niño así dibujado. Carro dibujado.	3
A veces las tareas que tú me mandas. Trabajo en casa. Lo del colegio. La fecha y lo que usted me pone.	5

En estas respuestas, es notoria la mínima cantidad de niños que se han acercado al proceso de la escritura, unos pocos asocian la escritura con el dibujo, primera característica del proceso inicial de la hipótesis pre-silábica que plantea Ferreiro (1979). Frente a esta situación es importante que en la escuela los niños exploren esta etapa inicial y poco a poco vayan adquiriendo un aprendizaje práctico, en el cual cada niño avance en su proceso hasta llegar a dominar la escritura.

Por otro lado, en las enseñanzas a que hacen referencia haber recibido de sus familiares, es evidente la influencia de las formas tradicionales a través de las cuales ellos mismos aprendieron a escribir.

#### **Pregunta No 14**

##### **¿Para qué?**

<b>Respuestas</b>	<b>Número</b>
Para aprender las letras, no sé escribir mi nombre. Para aprender. Para aprender a escribir y a leer. Para saber. Para uno escribir el abecedario, pa´ escribir las vocales. Para uno ganar el año. Para no ser un niño burro. Para hacer tareas. Para hacer las tareas que tú me mandas.	15
No responde.	5
Para mi papá, mamá, hermanos. Para darle las cartas a mi papá por un mandado. Para hacer cartas a los papás. Para que mi mamá me enseñe. Para tenerlo ahí y mostrárselo a mi mamá. Pa´ decirle a mi papá que yo sé escribir.	6
No. Nada. Para no ser un niño burro	3

Todas las cosas, no sé.	1
Para no olvidarme las palabras.	1
Para mirar. Para recortarlo.	2
Porque la profe escribía y yo lo hacía.	1

En estas respuestas, es claro el interés que muestran los niños por aprender a escribir, con un fin determinado por ellos, algunos niños se proponen unas metas a corto, mediano y largo plazo. De esta manera la escuela debe indagar qué genera interés en los niños para aprender, conociendo esto, se puede lograr un aprendizaje que vincule a la familia.

Nuevamente se percibe un buen número de niños para quienes la escritura cumple una función netamente académica, lo que reitera la necesidad de fortalecer dentro de la escuela los usos sociales de la escritura.

### **Pregunta No 15**

**¿Tú sabes qué es leer?**

<b>Respuestas</b>	<b>Número</b>
Sí	16
No	18

Frente a estas respuestas, es claro y evidente que la mayoría de los niños no ha tenido un acercamiento hacia el proceso de la lectura, por lo tanto la escuela debe implementar unas estrategias que le posibiliten al niño un acercamiento y generen un aprendizaje, en el que se puede hacer uso de los diferentes portadores de texto que se encuentren en su entorno inmediato, para fortalecer así la aproximación a los usos sociales de la lectura.

**Pregunta No 16****¿A quién has visto leer?**

<b>Respuestas</b>	<b>Número</b>
A mi mamá, a mi papá y a mi tío. A mi primo, a mi mamá, a mi tío y a mi prima chiquita. A mis tíos, tías, abuela. Hermana, hermano. Amigos. A mis primos	33
A nadie	1

Dadas estas respuestas, se observa que la mayoría de los niños ha tenido un contacto con la lectura, a través de la familia extensa y reconocen el uso social de la lectura, mientras que solo un niño manifiesta que no ha visto leer a nadie. Por lo tanto la escuela debe suplir esta dificultad con el niño, implementando estrategias que promuevan el interés hacia el uso social de la lectura.

Sin embargo, cabe resaltar que, a pesar de haber visto leer a diferentes personas de su entorno, casi todos los niños afirman en la respuesta anterior que no saben qué es leer, lo que sugiere un desconocimiento social de la función de la lectura.

**Pregunta No 17****¿Cómo sabes qué está leyendo?**

<b>Respuestas</b>	<b>Número</b>
Cuando está algo escrito ahí lo están leyendo. Porque escriben y luego leen lo que escribieron. Mi mamá lee para enseñarle a mi hermana. Los he mirado leer. Porque yo los miro. Cuando me escondo los veo leer, para no	32

<p>desconcentrarlos. Porque uno lo escucha leer. Porque yo los veo. Porque ellos saben. Porque está leyendo las tareas que le ponen a uno. Porque a ella le gusta leer. Porque ella estudia. Porque ve en un libro. Porque ellos aprendieron. Porque la profe manda notas y ella las lee. Porque mi mamá me quiere enseñar a leer pero yo no sé leer. Porque lee algo muy bonito de princesas. Porque ella va a la iglesia y le toca leer y cantar. Porque ellas me dicen lo que ellas leen. Ella me está enseñando a leer. Porque ella cada vez que sale de la casa lee muros, cuadernos. Porque cuando les dejan tareas, las leen y las hacen. Pa' que me aprenda. Porque ellos ven al tablero y les enseñaron a leer.</p>	
No sé	2

Frente a estas respuestas, se evidencia que la mayoría de los niños reconocen cuando una persona está haciendo uso de la lectura en los diferentes contextos sociales de los niños; mientras que dos niños no reconocen cuando una persona está leyendo; por lo tanto la escuela debe orientar estrategias en los niños que le permitan identificar las características y los usos sociales de la lectura.

Es necesario aclarar que contrastando esta respuesta con las anteriores, parece ser que los niños reconocen la lectura como acción física, pero desconocen su función social. Por lo tanto, esto último es lo que debería fortalecer la escuela en sus prácticas.



**Pregunta No 18****¿Sabes qué lee?**

<b>Respuestas</b>	<b>Número</b>
Sí, los nombres, lo que el niño escribe. Que quieren mucho a la profè. Si mi hermana de la escuela.	3
Lo que le manden de tarea a mi hermano. El libro de la Biblia, las cartas del novio. Historietas, periódicos y revistas. Mi mamá. Papeles del médico y recibos. Libros, a veces te lee cuentos. Revistas de ropa, de mano limpia. A veces leen el hombre más rico de Babilonia. Leen las tareas que ellos hacen. Lee lo de inglés. Mi hermano de 3° lee mamá, pipa, papá, mariposa.	12
No. No sé	19

Ante estas respuestas, es claro y notorio que pocos niños reconocen las características de los portadores de texto y de lo que se puede leer; de esta manera es necesario que la escuela le brinde oportunidades al niño para que tenga un contacto con los portadores de texto, los pueda manipular y le sean útiles en el proceso de enseñanza y en el reconocimiento de la lectura como uso social.

Las respuestas sugieren además que la mayoría de los niños ni se interesan ni son partícipes de los actos de lectura que presencian. Este aspecto debe ser tenido en cuenta en la escuela, para diseñar estrategias que sí los involucren en estos procesos de lectura.

**Pregunta No 19****¿Sabes para qué lees?**

<b>Respuestas</b>	<b>Número</b>
Para que los doctores sepan que lee uno. Leen porque uno escribe lo que lee. Para aprender hartas palabras lee la tía. Si, lee para escribir. Leen para escribir.	7
Mi tía para que aprenda bien a leer. Para que mire el tablero y lea y lo escribo en el cuaderno. Para estudiar con mis hermanos. Para aprender. Porque quiere aprender a leer. Para enseñarle a los hijos. Para estudiar. Para enseñarme a mí. Para hacer las tareas	12
No. No sé.	13
Porque mi hermano no sabe escribir y mi mamá le ayuda. Para Dios.	2

Dadas estas respuestas, se observa en algunos niños que reconocen la intención del uso social que se le da la lectura en los diferentes contextos en los cuales el niño interactúa, mientras que otros niños desconocen la intención del uso social de la lectura y lo relacionan solamente con lo escolar; por lo tanto, la escuela debe permitirle a los niños explorar los diferentes usos de la lectura a partir de estrategias basadas en su contexto.

**Pregunta No 20****¿Cómo crees que se aprende a leer?**

<b>Respuestas</b>	<b>Número</b>
Que la mamá le enseñe a uno. La amiga le manda cartas. Porque mi papá me enseña. El abuelo leyendo cuentos y mi tía leyendo libros. Como a uno le enseñen. Mi mamá lo escribía muchas veces. Porque lo hacen rápido. Leyendo. Mi mamá y mi papá le enseñan a leer a mi hermano. Porque ellos a uno le decían. Porque mi mamá me enseñó. Haciendo letras. Aprendiendo. Con el abecedario, las vocales, también aprendiendo a hacer ma, me, mi, mo, mu. Uno escribe y va leyendo. Escribiendo.	21
Que la profesora nos diga que dice acá y nos diga que dice aquí. Estudiando. Porque la profesora a uno le enseña. Viendo las letras. Porque tienen que estudiar para aprender a leer Escribiendo la profe y después el niño. . En la escuela	7
Con revistas o con libros.	2
No sé.	4

La gran mayoría de los niños identifica como su fuente de enseñanza a los familiares. Solamente algunos pocos afirman que la escuela enseña. Esto deja una preocupación en torno a si realmente los niños están aprendiendo en sus familias y no en la escuela o si esto es solo una percepción de ellos. Es importante que la escuela entre a conocer estos

entornos y desde allí direcciona unas estrategias que tengan presente, a los niños que desconoce los usos sociales de la lectura y pueda vincularlos al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura.

### **Pregunta No 21**

**¿Te gustaría aprender a leer?**

<b>Respuestas</b>	<b>Número</b>
Sí	34

Ante esta respuesta, se evidencia que los niños tienen un gran interés por participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura como uso social, claro está siendo ésta una herramienta que permite en el niño generar nuevos aprendizajes, que deben estar orientados desde la escuela y el acompañamiento de la familia.

### **Pregunta No 22**

**¿Por qué?**

<b>Respuestas</b>	<b>Número</b>
De pronto mi tío cree que yo no aprendí nada. Mi mamá me manda a leer. Mi papá y mi mamá no me han enseñado. Para que mi mamá me quiera. Pa' que nadie me lea y yo solo lo pueda hacer.	5
Quiero aprender. Porque me prestan cuadernos y necesito leerlos. Porque es muy necesario. Porque a mí me gusta leer. Mi papá me enseña. Mi mamá y mi hermana me enseñan a leer. Uno va aprendiendo bien. Quiero aprender a leer.	18

Me gusta. Para aprender. Para estudiar. Yo quiero que mi mamá me enseñe. Puedo aprender. Para aprender. A mí me encanta leer. Quiero hacer bien las tareas. Para enseñar a leer a los demás compañeros.	
Leer es para la tarea, anotar algo. Si aprendo a leer, aprendo a leer muchas palabras de nombres. Para leer. Pa´ escribir cuando sea grande.	4
No sé. No sé leer.	2
Porque sí.	1
Es muy chévere. Es muy chévere y porque uno puede leer para hacer las tareas que le dejen.	3
Dios es bueno.	1

En estas respuestas se evidencia un gran interés en los niños por iniciar el proceso de lectura, con una amplia gama de razones para hacerlo. En este aspecto la escuela tiene una debilidad pues en ocasiones se vulnera esta posibilidad y no se tienen en cuenta las particularidades de los niños, por lo tanto, se debe reconocer que no todos los niños aprenden de la misma manera y es la escuela la que debe proponer estrategias que le permitan al niño aprender, teniendo en cuenta los aspectos que favorezcan su desarrollo.

**Pregunta No 23****¿Quién enseña a leer?**

<b>Respuestas</b>	<b>Número</b>
La mamá y el papá. Mi mamá, mi abuelo. Mi hermana. Mi mamá y mis tíos. Las abuelas. Mi tía. Mi hermano. Los papás.	26
La amiga de mi prima. Una amiga.	2
La profesora.	5
Dios	1

Dadas estas respuestas, es claro y notorio que para la mayoría de los niños, quienes perciben que las personas que enseñan a leer es su familia extensa, relegando el papel de la escuela y del docente; es preocupante esta visión que maneja el niño, ya que indica claramente cómo, desde la perspectiva de los niños, la escuela no está cumpliendo con su función de enseñar a leer y a escribir. Si bien, como se anotaba antes, puede ser una percepción de los niños, ésta no es gratuita.

**Pregunta No 24****¿Cómo lo sabes?**

<b>Respuestas</b>	<b>Número</b>
Mi mamá siempre me dice. Porque mi tía escribe y ella mira. Mi mamá me explica. Ella estudia en el colegio y trae los cuadernos escritos y me enseña. Ella me enseña. Porque yo lo he visto. Yo a veces los veo como leyendo. Porque mi abuelita	23

<p>y mi abuelito les enseñaron. Porque ella dice vamos a leer. Porque mi mamá tenía el libro de mi papá y lo leía y le gustaba. Porque mi mamá me dijo. Porque ella desde chiquita aprendió. La mamá lo hace leer para que uno aprenda. Porque ella también está en un colegio en la casa. Para estudiar. Porque ellos me enseñan el abecedario y me enseñan las vocales. Porque ellos saben leer, los he visto. Porque ella me puede aprender a leer. Porque ellos estudian. Porque ella estuvo estudiando en el mismo colegio de mi hermana. Porque ella siempre lee y ella me enseña. Pa' que aprenda a leer. Ella siempre me ha enseñado.</p>	
Porque él me llama a leer y casi no sé leer.	1
No sé.	3
Porque yo he visto a mi hermano que la profesora le explicaba. Porque ella sabe leer. Porque ellos a uno le decían primero. Porque la he visto enseñar a los niños. Porque es grande.	5
Porque sí. Porque es bueno.	2

En estas respuestas, se observa que los niños muestran un mayor acercamiento hacia iniciar el proceso de lectura con su familia extensa, pues desde allí el niño genera una mayor empatía con su familia; siendo esta una situación compleja y difícil para la escuela, pues la familia extensa en ocasiones no orienta de manera correcta el

aprendizaje del niño, en ocasiones lo limita a transcribir de un texto, a dictarle letra por letra y esto se evidencia de manera permanente, pues cuando llega al niño a la escuela choca con la manera en que enseña la docente.

Sin embargo, resulta más preocupante que esto mismo pase en la escuela, ya que allí también se enseña con estos procedimientos tradicionales, con el agravante de que los niños no alcanzan a percibir el aprendizaje escolar; solamente se refieren al que se da en la familia.

### **Pregunta No 25**

**¿Para qué sirve saber leer?**

<b>Respuestas</b>	<b>Número</b>
Porque de pronto me dicen que lea y uno sabe. Para ser papá.	2
Para leerle algo a la mamá. Para estudiar. Para anotar, para que estudie y lea. Para que uno aprenda. Para aprender y seguir estudiando. Para hacer tareas y enseñarle a los otros. Para escribir cosas bonitas y aprender. Para estudiar, porque mi mamá estudia. Para uno ser feliz y hacer las tareas bien. Para cuando uno tenga hijos le enseñe a leer. Para poder pasar el año y estudiar. Para leer todas las tareas. Para no hacer las tareas mal. Para que uno lea y aprenda. Para que uno pueda hacer las tareas, escribir el abecedario y las vocales. Pa´ escribir.	26
No sé.	5



Porque sí.	1
------------	---

Frente a estas respuestas, es claro que la mayoría de los niños reconocen la utilidad de la lectura desde su contexto social, pero especialmente en el escolar permitiendo que el niño se centre en la necesidad de aprender y de identificar el uso de ésta. A pocos niños se les dificulta reconocer la utilidad de la lectura. Y es allí donde la escuela debe entrar a indagar cuales son las necesidades e intereses de estos niños para generar el aprendizaje de la lectura como elemento de uso social.

### **Pregunta No 26**

**¿Has leído antes con alguien? ¿Con quién?**

<b>Respuestas</b>	<b>Número</b>
No.	16
Si. Con mi abuelo y mi mamá. Con mi hermana. Con mi mamá y mi papá. Con mi mamá, mi hermano y mi papá. . A veces leo con mi papá, mi mamá y abuelos y tíos.	18

Es evidente que pocos niños han tenido la posibilidad de leer en compañía de alguien, por lo tanto es muy difícil que el niño tenga un buen desarrollo al iniciar el proceso de la lectura, es allí donde la escuela debe suplir esta necesidad creando espacios en el aula, llevando a cabo una estrategia que le permita al niño tener un acercamiento que facilite iniciar el proceso de la lectura.

**Pregunta No 27****¿A qué vienes al colegio?**

<b>Respuestas</b>	<b>Número</b>
A aprender para enseñar a hacer tareas. A estudiar, a que juegue. A estudiar. A hacer tareas. A aprender. A aprender todas las cosas. A aprender cosas que nos enseña la profe. A trabajar. A estudiar, a hacer los trabajos. A tudiar.	34

Frente a estas respuestas, es notorio que el niño tiene el imaginario de la escuela como el lugar desde el cual se genera un ambiente de aprendizaje, de enseñanza y de diversión, es así como la escuela debe considerar esta situación favoreciendo y generando estrategias que permitan vincular al niño con el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura como uso social, que le permitan al niño continuar viendo la escuela como ese espacio no solo de aprendizaje sino de desarrollo personal.

Por otra parte, es llamativo que los niños reconozcan a la escuela también como un espacio de socialización, en el que van a jugar. Esta percepción de los niños necesita encontrar algún eco en la escuela, de tal manera que ésta no pierda su potencial de diversión en los aprendizajes y en la interacción social.

**Pregunta No 28****¿Cómo lo sabes?**

<b>Respuestas</b>	<b>Número</b>
Porque yo estaba en un colegio y no me enseñaron nada.	1

<p>Porque yo quiero jugar. Porque me explica. Porque a mí me gusta estudiar mucho. Uno cuando entra a estudiar debe aprender a escribir. Porque la profesora hace dibujos en el tablero y nos pone que los hagamos. Aprendiendo. A escribir. Vengo a que la profesora me enseñe todas las cosas. A mí me gusta aprender. Aprender el nombre y el número de la profe. Porque yo estoy estudiando. Porque la profesora a uno le enseña. Porque nos toca trabajar, comer refri y salir a descanso. Para uno aprender. Para saber. Pa' leer. Porque uno mismo se da cuenta como hace los trabajos, como estudia. Porque sumercé me pone tareas. Para aprender uno. Porque siempre estudio. Pa' que haga tareas.</p>	20
<p>Porque mi mamá me enseña. Porque mi mamá me ha dicho. Porque mis papás me mandan a estudiar pa' aprender. Porque mi mamá me pasó para este colegio.</p>	4
<p>Porque sí.</p>	1
<p>No. No sé. No sé casi.</p>	8

Frente a estas respuestas, es importante reconocer la percepción que tienen la mayoría de los niños respecto a la escuela y la aceptación hacia la misma, pues parece que se sienten a gusto, les agrada; cuestiona el saber si solo ven la escuela como sitio de encuentro para jugar y compartir, pues si la ven de esa manera, cabe la pregunta de por

qué tanta dificultad para iniciar y llevar a cabo los procesos de la lectura y la escritura. Ante esta situación los maestros tienen un enorme reto de generar las estrategias más adecuadas de enseñanza.

### **Pregunta No 29**

**¿Cómo te sientes ahora que vas entrar al colegio?**

<b>Respuestas</b>	<b>Número</b>
Bien, feliz. Bien. Feliz. Pues feliz. Muy bien. Contento.	34

Dadas las siguientes respuestas los niños se sienten felices al llegar al colegio, pues se encuentran de nuevo con sus compañeros de clase y hacen nuevos amigos, conocen otra profesora, con maneras distintas de enseñar y nuevos retos por afrontar.

### **Pregunta No 30**

**¿Por qué?**

<b>Respuestas</b>	<b>Número</b>
Entré a otro colegio que estaba con rejas y niños grandes. Tuve una profesora muy bonita, como la otra era regañona esta no es regañona. Desde chiquito quería estudiar, después de estudiar en el jardín de niños llegué a grado cero.	3
Jugamos a la mamá. Aprendo. Porque me gusta mucho estudiar. Me gusta estudiar. Porque aprendo a estudiar. El colegio es bonito. Estoy estudiando otra vez. A mí me gusta estudiar para aprender muchas	26

<p>cosas. Porque a mí me gusta jugar. Yo me siento bien. Quiero aprender. Aquí la escuela es mejor para uno estudiar, porque nos hacen portar juiciosos. Es para aprender a estudiar y leer. El colegio está bonito porque lo pintaron. Estoy muy feliz porque ya entre al colegio. Estoy en el colegio. Me gusta el colegio. Es muy bonito. Uno puede aprender las cosas y porque puede leer, escribir. Quiero estudiar. Puedo aprender cosas. Porque es bueno para aprender. Me siento muy feliz. Siempre estoy bien. Quiero estudiar. Porque estoy estudiando.</p>	
<p>No sé.</p>	<p>2</p>
<p>Porque si.</p>	<p>3</p>

Como puede notarse, la mayoría de los niños llega con muchas expectativas y deseos de aprender, muestran agrado por la escuela, por la docente y por los compañeros de clase. De esta manera la escuela debe implementar estrategias que permitan que el niño siempre este motivado y generen deseos por aprender, pues siendo así los niños podrán desempeñarse de una mejor manera.

Estas respuestas muestran que la escuela se constituye para los niños en un espacio muy llamativo.de interacción con los compañeros y con el conocimiento.

## **12.2. Con respecto a la situación psicolingüística de los niños frente a la lectura y la escritura**

Estudiantes	Escritura del nombre	Escritura Imagen		Texto Espontáneo	Copia con Fidelidad
		Pato	Conejo		
Estudiante No 1	Silábico - Alfabético	Silábico	Silábico	Silábico	Silábico - Alfabético
Estudiante No 2	Silábico - Alfabético	Silábico	Silábico	Silábico - Alfabético	Alfabético
Estudiante No 3	Silábico - Alfabético	Silábico	Silábico	Silábico - Alfabético	Silábico - Alfabético
Estudiante No 4	Silábico - Alfabético	Silábico	Silábico	Silábico - Alfabético	Silábico - Alfabético
Estudiante No 5	Silábico - Alfabético	Silábico - Alfabético	Silábico	Alfabético	Alfabético
Estudiante No 6	Silábico - Alfabético	Silábico	Silábico	Silábico	Silábico - Alfabético
Estudiante No 7	Silábico	Pre - Silábico	Pre - Silábico	Silábico	Silábico - Alfabético
Estudiante No 8	Silábico - Alfabético	Silábico	Silábico	Silábico	Silábico - Alfabético
Estudiante No 9	Silábico - Alfabético	Silábico	Silábico	Silábico	Silábico - Alfabético
Estudiante No 10	Silábico	Silábico	Silábico	Silábico	Silábico - Alfabético
Estudiante No 11	Pre - Silábico	Pre - Silábico	Pre - Silábico	Pre - Silábico	Silábico - Alfabético
Estudiante No 12	Silábico - Alfabético	Pre - Silábico	Pre - Silábico	Silábico	Silábico - Alfabético
Estudiante No 13	Silábico - Alfabético	Silábico	Silábico	Silábico - Alfabético	Silábico - Alfabético
Estudiante No 14	Silábico - Alfabético	Silábico	Silábico	Silábico	Silábico - Alfabético

Estudiantes	Escritura del nombre	Escritura Imagen		Texto Espontáneo	Copia con Fidelidad
		Pato	Conejo		
Estudiante No 15	Silábico - Alfabético	Silábico – Alfabético	Silábico	Silábico	Silábico – Alfabético
Estudiante No 16	Silábico - Alfabético	Pre – Silábico	Pre – Silábico	Silábico	Silábico – Alfabético
Estudiante No 17	Silábico - Alfabético	Silábico	Silábico	Silábico	Silábico – Alfabético
Estudiante No 18	Silábico - Alfabético	Silábico	Silábico	Silábico	Silábico - Alfabético
Estudiante No 19	Silábico - Alfabético	Silábico	Silábico	Silábico	Silábico - Alfabético
Estudiante No 20	Silábico - Alfabético	Silábico – Alfabético	Silábico	Silábico	Silábico - Alfabético
Estudiante No 21	Silábico - Alfabético	Silábico	Silábico	Silábico	Silábico - Alfabético
Estudiante No 22	Alfabético	Silábico – Alfabético	Silábico – Alfabético	Alfabético	Silábico - Alfabético
Estudiante No 23	Silábico	Silábico	Silábico	Silábico - Alfabético	Silábico - Alfabético
Estudiante No 24	Silábico – Alfabético	Silábico	Silábico	Silábico	Silábico - Alfabético
Estudiante No 25	Pre – Silábico	Pre – Silábico	Pre – Silábico	Silábico	Silábico - Alfabético
Estudiante No 26	Silábico - Alfabético	Silábico	Silábico	Silábico	Silábico - Alfabético
Estudiante No 27	Silábico - Alfabético	Silábico	Silábico	Silábico	Silábico - Alfabético
Estudiante No 28	Silábico -	Silábico	Silábico	Silábico	Silábico -

	Alfabético				Alfabético
Estudiante No 29	Pre – Silábico	Pre – Silábico	Pre – Silábico	Pre – Silábico	Pre – Silábico

Estudiantes	Escritura del nombre	Escritura Imagen		Texto Espontáneo	Copia con Fidelidad
		Pato	Conejo		
Estudiante No 30	Pre – Silábico	Pre – Silábico	Pre – Silábico	Pre – Silábico	Pre – Silábico
Estudiante No 31	Pre – silábico	Pre – Silábico	Pre – Silábico	Pre – Silábico	Pre – Silábico

A partir de los resultados de los estudiantes en sus niveles de conceptualización de la lengua escrita, categorizados de acuerdo con los aportes teóricos de Ferreiro y Teberosky (1979), se infiere que las necesidades de los niños con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura se orientan hacia las producciones escritas en las que ellos puedan probar sus hipótesis.

La gran mayoría de los niños examinados se ubica entre los niveles presilábico y silábico – alfabético. Es decir que todavía no han descubierto la convencionalidad de la escritura. Lo anterior llama la atención con respecto a la forma en que los recibe la escuela, pues inicia la enseñanza desde las letras y los sonidos, aspecto que en lugar de contribuir en fortalecer el aprendizaje de los estudiantes, los confunde, en tanto para ellos las letras aisladas no tienen sentido.

Por lo tanto visto de esta manera, la escuela en su versión tradicional, no ha orientado de manera adecuada sus procesos de enseñanza de la lectura y la escritura con los niños del grado primero de primaria, ciclo uno. Es así, como a los niños se les dificulta acceder al aprendizaje de la lectura y la escritura, pues solo se les limita a mostrarles las letras en las palabras, desconociendo así sus necesidades reales frente a la escritura como objeto de conocimiento y desconociendo además las situaciones



personales y familiares, en las que se pudo evidenciar un acercamiento a la escritura totalmente formal, de la misma manera en que les enseñaron a los abuelos, padres, hermanos mayores y otros familiares.

### 13. CONCLUSIONES

Luego de analizar los resultados de esta investigación es posible afirmar que la escuela no está respondiendo a las necesidades sociales y psicolingüísticas de los niños en su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Lo anterior se deduce de verificar que para los niños que estudian en el Colegio Paraíso Mirador I.E.D. ingresan al primer grado (en el que tradicionalmente se ha asumido que deben alfabetizarse) con hipótesis sobre la escritura, todavía muy iniciales; la mayoría están entre la etapa presilábica y la silábico – alfabética. Sin embargo, la escuela los recibe con una propuesta de enseñanza que tendría sentido para un niño que ya haya llegado a la hipótesis alfabética, que es considerada por Ferreiro y Teberosky (1979) como el final del proceso.

De otro lado, la escuela tampoco está respondiendo a las necesidades sociales de aprendizaje de la lectura y la escritura, porque como pudo encontrarse en las respuestas de los niños, no existe en ellos un conocimiento de los usos sociales de la lectura y la escritura. Cuando hablan acerca de la utilidad de ellas, la refieren de manera reiterada a la utilidad que puede prestar para avanzar en la escuela sin problemas académicos.

Por esta razón, es necesario que la escuela replantee su propuesta de enseñanza de la lectura y la escritura para adecuarla a las necesidades reales de los niños a quienes recibe, para garantizar el ejercicio del derecho a alfabetizarse que tienen los estudiantes. Esta propuesta tiene que revisar desde los fines de la enseñanza, hasta las metodologías que define, pasando por los recursos que utiliza y los medios que emplea.

Después de analizar los resultados de esta investigación surge una inquietud con respecto a la percepción que tienen los niños acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura, proceso que atribuyen a las familias y en una escasa proporción a la escuela.

Por último, cabe resaltar la importancia de generar procesos de reflexión al interior de la escuela, que planteen la necesidad de conocer a los niños antes de elaborar propuestas de enseñanza supuestamente universales.

Algunas de las formas posibles de favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura se implementaron con los niños participantes en este estudio, a partir de los aportes de los estudios adelantados por Guzmán (2000), invitando a los niños a producir textos espontáneos sobre temas de su interés, para probar hipótesis sobre el sistema de escritura, produciendo desequilibrios cognitivos en los niños.

Se espera, como producto de este trabajo, convocar a los compañeros de la institución para plantear estrategias de trabajo que permitan que los niños que asisten a ella, realmente se alfabeticen.

## 14. BIBLIOGRAFÍA

Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación. (2006). *Lineamientos. Respuestas grandes para grandes pequeños. Bogotá – Colombia.*

Dubois, M. E., (1987). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica. Ediciones AIQUE.*

Duque, C. P., (2006). *Conciliando el aprendizaje formal e informal de la lectura emergente en contextos escolares. Revista Colombiana de Psicología No 015. (Pág. 125 – 129). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá – Colombia. Recuperado el 11 de septiembre de 2011, de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/804/80401513.pdf>*

Ferreiro, E. & Gómez, M., (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Mexico. Siglo Veintiuno Editores.*

Ferreiro, E. & Teberosky, A., (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Mexico. Siglo Veintiuno Editores.*

Flórez, R., Restrepo M. & Schwanenflugel., (2009). *Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. Revista Avances en Psicología Latinoamericana Vol. 27. (Pág. 76 – 93). Bogotá – Colombia.*

Guzmán, R. J., (2000). *Orientaciones para el desarrollo de competencias en el nivel inicial. Secretaría de Educación de Bogotá. Bogotá – Colombia.*

Guzmán, R. J. & Guevara, M., (2010). *Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud. Vol. 8 No 2. (Pág. 861 – 872). (Julio - Diciembre 2010). Manizales – Colombia.*

Pérez, G. H., (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá – Colombia.

Proyecto SED-UNAL-III. *La educación básica y media en el distrito capital: orientaciones para la reorganización de la enseñanza por ciclos*. (Marzo 2009). Bogotá – Colombia.

Quintana, H. E., (2006). *Comprensión lectora (Parte VIII)*. Recuperado el 10 de agosto de 2011, de: [http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id\\_articulo=1222](http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=1222)

Secretaria de Educación de Bogotá. Subsecretaria de Calidad y Pertinencia. Dirección de Educación Preescolar y Básica. *Documento de trabajo: “Referentes conceptuales de la reorganización curricular por ciclos educativos para la transformación de la enseñanza y el desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes”*. (2008) Bogotá – Colombia.

Secretaria de Educación Distrital. *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. REFERENTES PARA LA DIDÁCTICA DEL LENGUAJE EN EL PRIMER CICLO*. Bogotá – Colombia. (Junio 2010).

Smith, F., (1983). *Comprensión de la lectura*. Comprensión de la Lectura, Análisis Psicolingüístico de la Lectura y su Aprendizaje. Mexico. Editorial Trillas.

