

**INFLUENCIA DEL USO DE INFORMÁTICA EN EL PROCESO DE
ALFABETIZACIÓN INICIAL**

**DIANA PAOLA FORERO GOMEZ
JENNY PATRICIA GONZÁLEZ VILLACRÉS
SANDRA BIBIANA PACHÓN HERNÁNDEZ**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL**

CHÍA

2009

1

**INFLUENCIA DEL USO DE INFORMÁTICA EN EL PROCESO DE
ALFABETIZACIÓN INICIAL**

**DIANA PAOLA FORERO GOMEZ
JENNY PATRICIA GONZÁLEZ VILLACRÉS
SANDRA BIBIANA PACHÓN HERNÁNDEZ**

Trabajo de Grado para optar por el título de Licenciada en Pedagogía Infantil

Doctora Rosa Julia Guzmán

Asesora

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL**

CHÍA

2009

2

CONTENIDO

	pág.
TEMA.....	9
PROBLEMA.....	11
JUSTIFICACIÓN.....	11
1. ESTADO DEL ARTE	15
1.1 ALFABETIZACION EN LECTURA Y ESCRITURA	15
1.1.1 Proceso de alfabetización.....	15
1.1.2 Percepciones de los conceptos de lectura y escritura	18
1.1.3 Problemas teóricos y exigencias sociales en el proceso de alfabetización	23
1.2 LECTURA	26
1.2.1 Una política para la lectura en primera infancia.....	26
1.2.2 Comprensión Lectora.....	31
1.2.3 Hallazgos sobre el proceso de construcción de la lectura	34
1.3 ESCRITURA	48
1.3.1 Proceso de escritura	48

1.3.2	Proceso psicogenético en la escritura	65
1.3.3	Construcción de escrituras a través de la interacción grupal.....	71
1.3.4	Problemas cognitivos involucrados en la construcción de la representación escrita.....	76
1.4	ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.....	81
1.4.1	Formación del docente	81
1.4.2	Conocimientos que debe tener el educador sobre los procesos de lectura y escritura	86
1.4.3	Actividades propicias en la iniciación de la lectura y la escritura	89
1.4.4	Realidad y desafíos de la escuela en el proceso de lectura y escritura	91
1.4.5	Deficiencias en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en la etapa preescolar.....	98
1.5	INFORMÁTICA EN LA ALFABETIZACIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA	103
2.	MARCO TEÓRICO.....	141
2.1	ALFABETIZACION EN LECTURA Y ESCRITURA.....	141
2.1.1	El proceso de alfabetización	141
2.1.2	Psicogénesis de la lengua escrita.....	142

2.2	LECTURA	144
2.2.1	Aspectos fundamentales en el proceso de lectura	144
2.2.2	Implicaciones de la iniciación lectora	154
2.2.3	La importancia de un plan de apoyo a la lectura en la..... primera infancia	156
2.3	ESCRITURA	159
2.4	ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.....	161
2.4.1	La discusión de los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura	161
2.4.2	Motivos por los cuales es difícil lograr que los niños y niñas aprendan a leer y a escribir	166
2.4.3	La escuela repensando la enseñanza de lectura y escritura	168
2.5	INFORMÁTICA EN LA ALFABETIZACIÓN DE LECTURA Y..... ESCRITURA	177
2.5.1	Incorporación de la tecnología de la información (TI) en el aula.....	183
2.6	POBLACION, METODOLOGIA E INSTRUMENTOS POBLACIÓN.....	187
2.6.2	Metodología	188
2.6.3	Instrumentos de recolección de información.....	190
2.6.4	Recolección de información.....	190

3. RESULTADOS OBTENIDOS	191
4. CONCLUSIONES.....	198
BIBLIOGRAFÍA.....	203
INDICES.....	205
ANEXOS	206

LISTA DE TABLAS

	pág.
Tabla 1	187
Tabla 2	191
Tabla 3	192
Tabla 4	193
Tabla 5	194
Tabla 6	196
Tabla 7	196

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A.....	206
Anexo B.....	215
Anexo C.....	232
Anexo D.....	238
Anexo E.....	241
Anexo F.....	242
Anexo G.....	252

RESUMEN

El trabajo de grado, “Influencia del uso de informática en el proceso de alfabetización inicial”, se desarrolló con una investigación cuasi-experimental. Se trabajó con niños(as) del sector oficial urbano grado primero y rural-transición, estratos 1-2, del Colegio Diosa Chía. Se escogieron dos grupos de cada grado; en uno se hizo intervención con el Programa E-Blocks articulando el trabajo en aula, durante un semestre y en el otro no. Durante el proceso y finalizando se evaluaron los dos grupos para compararlos. Como resultados se evidenció que con el programa E-Blocks se desarrolla paralelamente con la alfabetización habilidades de pensamiento, aprendizaje cooperativo y colaborativo; y, se concluyó que éste es un apoyo al trabajo de los docentes para alfabetizar.

PALABRAS CLAVES: Alfabetización, lectura, escritura, informática

Abstract: the research work “Influence of information technology use in the initial process of literacy” was developed using a quasi-experimental study. We worked with public school-children belonging to the 1st-2nd socio-economic level in the Diosa Chía School. Students in first grade from rural areas and transition grade students from urban areas. Two groups from each grade were chosen, one group participated in the E-Blocks mixing classroom work during a semester and the other did not. The two groups were compared and evaluated during and after the process. The results showed that in preschool and primary the E-Blocks program

lets students develop literacy, as well as mental skills and collaborative and cooperative learning. Finally, we concluded that E- Blocks supports literacy teaching.

Key words: literacy teaching, reading, writing, information technology.

TEMA

Influencia del uso de informática en el proceso de alfabetización inicial.

PROBLEMA

¿Qué diferencias se evidencian en los procesos de alfabetización inicial en niños y niñas que trabajan con informática, comparados con otros niños y niñas que trabajan sin ella?

JUSTIFICACIÓN

Durante las prácticas pedagógicas hemos observado que los docentes para alfabetizar a sus estudiantes se ciñen a los métodos tradicionales, bien sean éstos sintéticos y/o analíticos sin tener en cuenta los conocimientos previos de los niños y las niñas, el contexto, los intereses y los diferentes ritmos de aprendizaje.

Emilia Ferreiro (1998) afirma que es necesario transformar el proceso de alfabetización en la lectura y escritura, no solo en la institución educativa, sino también transformar las prácticas de los agentes educativos involucrados en ésta “ya que en la mayoría de las escuelas la escritura es pensada como una actividad motora y no como una actividad cultural compleja...la escritura debe tener una “relación con la vida”, según Vigotsky quien es citado por Yetta Goodman”¹.

¹ GOODMAN, Yetta. Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano. Argentina: Aique, 1991. p. 10.

De igual manera Emilia Ferreiro hace alusión a la importancia del conocimiento que debe tener el maestro de la evolución psicogenética del sistema de escritura en los niños y las niñas ya que a partir de ésta, es posible conocer y evaluar los avances en los niños y los signos de su evolución. De lo contrario la alfabetización se ceñiría a la simple pronunciación y repetición de letras, diagnosticándola y pronosticándola a partir de la aplicación de test, que no son una garantía para afirmar que el niño puede tener éxito en su proceso de aprendizaje o pronosticar que va a fracasar en él.

Es así como autores como Ferreiro y Teberosky, (1979) y Smith (1983) entre otros, se han dedicado a indagar sobre el proceso de alfabetización, haciendo énfasis en los conocimientos previos adquiridos por los niños antes de iniciar su escolaridad; afirman que los docentes ven al niño como un receptor pasivo, incapaz de construir conocimiento sin la ayuda de ellos, lo que implica desaprovechar una buena parte del proceso de alfabetización, que se ha llevado a cabo fuera de la escuela.

OBJETIVOS

- Alfabetizar a un grupo de niños y niñas entre 6 y 8 años de edad, estudiantes del colegio Diosa Chía, con apoyo de un programa de informática, conocido como ALFABETO.
- Validar un programa de informática para alfabetizar niños y niñas entre los 6 y los 8 años de edad, del sector oficial; área rural y urbana; estratos 1 y 2 de población regular².
- Identificar si hay diferencias en los procesos de alfabetización entre los niños y las niñas que trabajan con el programa de informática y los que no.
- Dar a conocer a las docentes diferentes alternativas, que pueden guiar su ejercicio profesional en la enseñanza de la lectura y escritura, mediante el apoyo de un programa de informática, que permita transformar el modelo tradicional abriendo nuevos espacios para el óptimo desarrollo de la alfabetización.

² Este trabajo de grado hizo parte de una investigación más amplia, en la cual también se trabajó con niños con Necesidades Educativas Especiales; por tal razón hacemos referencia a *población regular*, siendo lo contrario de ésta.

ANTECEDENTES

Existen diferentes metodologías con las cuales el docente puede llevar a cabo el proceso de enseñanza inicial de la lectura y la escritura, como lo son el método global, fonético, analítico y mixto. Pero no basta con aplicar estos métodos, lo importante es tener en cuenta la edad de los niños, sus intereses y su ritmo de aprendizaje, para llevar a cabo el proceso de alfabetización. Para iniciar este proceso es necesario aclarar que no se refieren al aprestamiento tradicional con el fin de facilitar su aprendizaje y a la vez brindar las bases que debe tener para iniciar su proceso de alfabetización.

Uno de los posibles programas a usar para la alfabetización de niños y niñas es el producto de Positivo Informática E-blocks, desarrollado para producir textos y leer escritos; generando así un aula en la que la lectura y la escritura tengan presencia permanente y significativa. Dicha herramienta tecnológica permite desarrollar habilidades para el uso del computador, procesos metacognitivos y básicos del pensamiento como atención, comprensión y agilidad; propiciar el trabajo colaborativo y significativo. El Programa Alfabeto se constituye en un apoyo al trabajo de las profesoras para alfabetizar a sus estudiantes. Por eso debe desarrollarse dentro de un marco pedagógico que promueva el aprendizaje significativo, lo que implica que sea adecuado a las características particulares de cada institución.

1. ESTADO DEL ARTE

1.1 ALFABETIZACION EN LECTURA Y ESCRITURA

1.1.1 Proceso de alfabetización

Una de las problemáticas educativas más estudiadas por los investigadores en América Latina ha sido el proceso de alfabetización, aspecto interdisciplinario, que debe ser estudiado desde diferentes perspectivas. De esta forma, “todos concordaban en considerar que no es posible reducir la adquisición de la lengua escrita a destrezas perceptivo-motrices y que la intervención de la competencia lingüística del sujeto y de su competencia cognitiva son factores determinantes”³.

En esta misma línea, El libro de Emilia Ferreiro, *Alfabetización Teoría y Práctica* (1998), reúne trabajos reconocidos internacionalmente, los cuales han centrado su atención en la reflexión e investigación de los procesos de alfabetización. Ellos plantean “crear en Latinoamérica, un compromiso con el derecho a la alfabetización de los habitantes de esta región y en tanto investigadora, crear una

³ FERREIRO, Emilia y GÓMEZ PALACIO, Margarita. *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. Siglo Veintiuno editores, S.A 1982. p. 9

necesidad permanente de vincular la obtención de datos con el análisis epistemológico de las suposiciones inherentes a cualquier acción investigativa”⁴.

Los planteamientos tienen como objeto central el develar al sujeto cognoscente frente a las marcas escritas que la sociedad presenta e impone. Al referirse al sujeto cognoscente, plasman un sujeto que intenta comprender el significado y la función de esas marcas, ya sea en la escuela o fuera de ella. Este proceso de comprensión es llevado a cabo, gracias a los intercambios sociales, los cuales los llevan a hacer construcciones que pueden contradecirse y pueden construir sistemas que permitan entender esas marcas (Ferreiro, 1998).

Emilia Ferreiro (1998) al querer descubrir este sujeto, se cuestiona si es posible que un niño de 4 o 5 años, que no está alfabetizado, pueda ser reconocido como sujeto cognoscente. Ella afirma que si se logra esto, se logrará el respeto intelectual del niño y, también el del adulto, siendo alfabetizados o no en cualquiera de los dos casos.

Así Emilia Ferreiro (1997), trata de demostrar de qué manera el objeto de conocimiento interviene en el proceso, compuesto por tres aspectos: el sistema de representación alfabética de lenguaje, las conceptualizaciones que tienen de este objeto quienes aprenden y quienes enseñan.

⁴ FERREIRO, Emilia. Alfabetización Teoría y Práctica. 2ª Edición. México: Siglo Veintiuno editores. p. 9.

La escritura entendida como sistema de representación, es conceptualizada como una representación del lenguaje, aunque tradicionalmente ha sido concebida como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras (Ferreiro, 1998). Cuando es considerada como una representación del lenguaje, se habla de un proceso donde se diferencian los elementos y relaciones que han sido reconocidos en el objeto que se quiere representar.

Entonces para diferenciar la escritura como representación, de la escritura como código, se afirma que “en la codificación ya están predeterminados tanto los elementos como las relaciones. Por el contrario en la creación de una representación ni los elementos ni las relaciones están predeterminados”⁵. En el primer caso, el trabajo del sujeto cognoscente será simplemente aprender algo ya dado, mientras que en el segundo caso, el sujeto cognoscente debe “operar” (en el sentido piagetiano) sobre el sistema de representación. Esto quiere decir que cada niño por sí mismo tiene que descubrir cómo es que funciona el sistema de escritura y cuáles son las reglas que lo regulan. Por eso se dice que “opera”, porque hace operaciones mentales para comprender el funcionamiento de este sistema de representación. Esto se evidencia en las escrituras espontáneas, en las que se ve el avance en la búsqueda de regularidades.

⁵ FERREIRO, Emilia. Alfabetización Teoría y Práctica. 2ª Edición. México: Siglo Veintiuno editores. p. 14.

Respecto al siguiente aspecto que interviene en el proceso de alfabetización, las “conceptualizaciones sobre la lengua escrita que subyacen a la práctica docente”⁶, uno de los temas más discutidos en el aula y en las instituciones educativas, con respecto a la metodología que se debe utilizar para la iniciación de la alfabetización, es qué método es el más pertinente. Aunque se ha discutido acerca del método analítico, sintético, global, etc., hasta ahora se empiezan a tener en cuenta las conceptualizaciones que los niños hacen acerca del sistema de escritura.

1.1.2 Percepciones de los conceptos de lectura y escritura

Yolanda Reyes (2007), aporta la definición de escritura y lectura a partir de concepciones actuales y pertinentes que nos ubican en lo que realmente significan estos procesos, haciendo énfasis en que “la adquisición del lenguaje se produce antes de que el niño exprese su primer léxico gramatical”⁷. Además, hace referencia a lo importante que es en este proceso tener en cuenta el desarrollo del lenguaje en el niño durante sus primeros años de vida, etapa en la que son los adultos quienes leen al niño y, posteriormente, el niño se sumerge en el lenguaje escrito, el cual se relaciona con el ingreso a la educación formal.

⁶ Ibíd., p. 21.

⁷ REYES, Yolanda. La lectura en la primera infancia. 2005

Así mismo, “el aprendizaje escolar conlleva a un proceso social de construcción de conocimiento por parte de profesores y estudiantes”⁸. De esta idea se desglosan cuatro componentes que debe tener un buen proceso de enseñanza-aprendizaje: una actitud comprometida y creativa, suficiencia en el conocimiento de la materia, conocimiento previo de los estudiantes y conocimiento sobre estrategias pedagógicas. De aquí se deriva la idea central del escrito “La Ciencia Del Aprendizaje en la Escuela Y El Lugar de la Lectura y La Escritura en el Aula”; los problemas específicos de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Los cuatro componentes a los que se refieren los autores Flórez, Arias y Guzmán, son tan solo una parte de lo que es en realidad el mundo de la escuela. Es por esto, que se abordan los problemas específicos de los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura, mencionados anteriormente. Este abordaje es hecho desde la relación de estos problemas, “con la forma en que el hombre aprende y la forma como se adapta a las condiciones que imponen los entornos de las aulas de clase de preescolar, primaria y secundaria en lo que tiene que ver con el alfabetismo”⁹.

La lectura es vista “como una actividad para obtener información de un código lingüístico a través de un canal visual: es descifrar caracteres”¹⁰. Es decir, usar símbolos externos que tienen la función de reemplazar las unidades del habla. Al

⁸ FLÓREZ ROMERO, Rita; ARIAS VELANDIA, Nicolás y GUZMÁN Rosa Julia. La Ciencia del aprendizaje en la escuela y el lugar de la lectura y la escritura en el aula. En Educación y Educadores. Bogotá. Vol. 9, No. 1 (2006); p. 1.

⁹ Ibíd., p. 1.

¹⁰ Ibíd., p. 1.

mismo tiempo, los caracteres escritos tienen tres características que los diferencian del habla. Como primera característica, tienen la función de transmitir mensajes en una lengua; como segunda característica, la permanencia en el tiempo; y finalmente, que su aprendizaje puede tomar más tiempo y tener más errores que el habla, pues depende de las interacciones y el acceso de oportunidades al sistema alfabético (González y Jiménez, 2004).

En esta misma línea, Kenneth S. Goodman citado por Ferreiro y Gómez (1982), desarrolló un trabajo, en el que su objetivo principal era desarrollar una teoría de los procesos de lectura. La caracterizó como “un juego de adivinanzas psicolingüístico”, en el cual se lleva a cabo un proceso en donde el pensamiento y el lenguaje realizan diferentes transacciones, en el momento que el lector intenta obtener sentido del texto impreso. Por otro lado, Huey (1908), citado por Emilia Ferreiro (1982), pionero de la psicología, consideró la lectura como una búsqueda de significado constructiva. Su pensamiento influyó hasta el primer cuarto del presente siglo, pero dejó de ser considerado por la “aparición de la tecnología de la lectura centrada en el lector principiante”¹¹. Esta tecnología, pretendía que las instituciones educativas combinaran el currículo, que utilizaran de forma eficiente el tiempo y a su vez metodologías eficaces para que la mayoría de la población infantil tuviera la oportunidad de educarse y así darle solución a los problemas educativos existentes.

¹¹ Ibíd., p. 13

William S. Gray, citado por Goodman (1982), fue un autor que se destacó en el desarrollo de la propuesta hecha por las tecnologías de la lectura, las cuales se caracterizaban por la producción de materiales que contenían ejercicios de preparación en el preescolar, además se focalizaban en un vocabulario controlado, manejando diferentes niveles de dificultad según el nivel académico al que estuvieran enfocados. Otra característica, fue el producir libros de trabajo que llevaban a las personas a practicar habilidades fónicas, relaciones entre la ortografía y la fonología. Por otra parte desarrollaron programas en los que elaboraron lecturas para los alumnos que llevaban un progreso normal y aquellos que necesitaban un refuerzo.

A través de la tecnología sistemática referida anteriormente, “se sistematizó la forma de aprender a leer, basada en el vocabulario controlado y el desarrollo de una jerarquía de habilidades, la enseñanza de la lectura se convirtió en un tema central del currículo y aprender a leer fue considerado como el dominio de la habilidad para reconocer palabras y adquirir vocabulario de palabras visualizadas”¹².

Es en este momento cuando la psicolingüística surge. Su propósito era el estudio de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Esta perspectiva

¹² Ibíd., p. 15

psicolingüística propone dos formas de lenguaje, el oral y el escrito. El lenguaje oral utilizado como una comunicación cara a cara y el lenguaje escrito, es un estilo de comunicación, pero a través del tiempo y del espacio (Goodman, 1967). Los procesos psicolingüísticos son personales y sociales, pues son utilizados para satisfacer las necesidades de las personas, en cuanto a lo personal y son utilizados para comunicarse entre personas, en cuanto a lo social.

Al ser el lenguaje escrito un estilo de comunicación en el tiempo y espacio, las sociedades han hecho uso de él, pues les permite recordar en un futuro sus ideas, sus creencias y sus conocimientos. De esta forma Ferreiro (1982), afirma que hay un proceso de lectura único. La diferencia es cuando se encuentra un lector capaz y uno que no lo es tanto, pues todo reside en lo bien que cada lector utiliza este único proceso. Así que “el proceso debe comenzar con un texto, éste debe ser procesado como lenguaje y así terminar en la construcción de significado”¹³

La lectura como proceso debe comprenderse desde la manera como el lector, el escritor y el texto contribuyen a éste. El éxito del proceso depende del propósito del lector y el contexto en el cual se desenvuelve, pues dentro del contexto se encuentran los conocimientos previos, las actitudes y los esquemas conceptuales que tenga. Igualmente, “la sensibilidad del escritor hacia el público al cual va dirigido su trabajo y la manera en que ha representado el significado, influirá en la

¹³ Ibíd., p. 18

comprensibilidad del texto”¹⁴. El efecto que el escrito debe tener sobre el lector debe formar una especie de transacción, la cual permitirá que el lector extraiga y construya el significado que el escritor se propuso en el texto.

1.1.3 Problemas teóricos y exigencias sociales en el proceso de alfabetización

El analfabetismo en Latinoamérica es uno de los problemas que ha movido a los principales gobiernos en busca de solución. Es así como han referido este problema exclusivamente a las poblaciones con menos recursos o poblaciones rurales. Según la UNESCO (1988), “la mayor parte de los documentos y declaraciones de gobiernos y de organizaciones internacionales emplea reiteradamente al referirse al analfabetismo expresiones tales como “plaga”, “lacra”, “flagelo”, “enfermedad”, tomado también analógicamente de la terminología médico-patológica”¹⁵. Conceptualización que deja ver, cómo estos agravantes, hacen que las personas se sientan excluidas o marginadas, sintiéndose como los únicos culpables de su situación.

Emilia Ferreiro (1979) afirma que, los sujetos construyen el conocimiento dependiendo de las exigencias del medio cultural en el que crecen. Otra realidad tiene que ver con las instituciones privadas y públicas; las primeras en algunos

¹⁴ Ibíd., p. 18

¹⁵ Ibíd., p. 177

casos obtienen más beneficios que las segundas, ya que cuentan con más y mejores recursos materiales, favoreciendo así el desarrollo de sus estudiantes.

Desde una mirada tradicional de la alfabetización, se asume que los niños deben tener ciertas habilidades perceptuales y motoras para acceder a ella. Se asume que estas habilidades se pueden dar biológicamente, en tanto “maduración” del niño. Esta maduración es definida “como el momento del desarrollo en que, ya sea por obra de la maduración o de un aprendizaje previo, cada niño, individualmente, puede aprender con facilidad y provecho”¹⁶ (Downing, 1974)

Por otro lado, los pre-requisitos como problema teórico, definen de dos maneras este problema: la primera, tiene que ver con una visión psicológica elementarista, la cual se refiere a los tests elaborados por el maestro o por psicólogos, que suponen evaluar el nivel de conocimiento de los niños. Y la segunda, se ve desde una perspectiva constructivista, en donde se afirma que los conocimientos que tiene el niño vienen de algo que los antecede, es decir, esos pre-requisitos, “son las nociones, representaciones, conceptos, operaciones, etc., que aparecen teóricamente fundados y empíricamente validados como las condiciones iniciales sobre las cuales se construyen las nuevas concepciones”¹⁷.

¹⁶ Ibíd., p. 180

¹⁷ Ibíd., p. 184

Por último, Emilia Ferreiro (1979) habla acerca de los problemas en los que ha incidido el analfabetismo, como la repitencia en la escuela primaria, situación que tiene como causa el proceso inicial donde se conducen los aprendizajes erróneamente y que en un futuro se convierten en el fracaso escolar. Pero las investigaciones han arrojado resultados que evidencian que la pobreza, como se mencionó anteriormente, no es el único factor que contribuye al fracaso escolar. Uno de los factores que más influye es el considerar el aprendizaje de la lectura y escritura, como la adquisición de un código de transcripción de unidades sonoras en unidades gráficas y de unidades gráficas en unidades sonoras. Esta visión mecánica del aprendizaje, lo dificulta, y más para los niños que dependen de la institución para alfabetizarse (FERREIRO, Emilia, 1998).

Algunas instituciones optan por educar en procesos rígidos, que no tienen en cuenta que los niños vienen de una cultura específica y que son capaces de aprender en ella, así como lo hacen en el aula. Así, “una escritura viva es aquella efectivamente utilizada, a riesgo de ser transformada o incluso deformada durante su utilización. Por ello mismo sería necesario pensar en estrategias que impulsen un aumento en el número de productores de textos diversos, así como multiplicar las ocasiones de producción, pensando no sólo en adultos sino también en los niños pequeños, quienes también pueden participar en este proceso de producción”¹⁸

¹⁸ Ibíd., p. 198

1.2 LECTURA

1.2.1 Una política para la lectura en primera infancia

El documento elaborado a solicitud del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina –CERLALC, (2005) tiene como propósito fundamental plantear un marco conceptual sobre la lectura en primera infancia. Dicho marco nos brinda un acercamiento a la creación de una política para la lectura en la primera infancia.

El documento mencionado hace referencia a los postulados generales para la construcción de la política pública de lectura en primera infancia. Postulados que deben tener en cuenta consensos políticos, neuropsicológicos y educativos en torno a la infancia, ya que su educación es una labor interdisciplinaria. Estos se sintetizan en los siguientes puntos (REYES, Yolanda. La Lectura en la Primera Infancia. CERLALC. 2005):

- La primera conexión se relaciona con el enfoque de derechos, al que aludimos, como nuevo paradigma político para concebir la infancia. Puesto que el ejercicio de los derechos presupone la formación de ciudadanos deliberantes y críticos, la lectura se constituye en herramienta privilegiada de participación democrática, ya que favorece la expresión de las ideas, el desarrollo del pensamiento y la formación del criterio. Por ello, formar

lectores es mucho más que alfabetizar, en el sentido básico e instrumental del término, y debe constituirse en pilar del ejercicio pleno de la ciudadanía. Dentro de este paradigma, la lectura y la escritura dejan de ser un lujo para minorías ilustradas y adquieren el estatus de derechos que deben garantizarse a todos los ciudadanos en igualdad de condiciones para favorecer la equidad, desde el comienzo de la vida.

- El reconocimiento de la lectura y la escritura como derechos, se conecta con las premisas sobre el desarrollo temprano, pues está demostrado que los dispositivos para facilitar las competencias en lectura y escritura también están enraizados en los primeros años y se relacionan con el desarrollo de la capacidad comunicativa –verbal y no verbal– obedeciendo a los presupuestos sobre la plasticidad cerebral en la primera infancia. En el campo que nos ocupa, las investigaciones coinciden en señalar cómo el progreso del lenguaje y su interrelación con el pensamiento dependen de los estímulos recibidos desde la primera infancia y, en ese sentido, los estudios señalan que ya a la edad de 36 meses, existen diferencias importantes entre los niños que han contado con un entorno propicio para la comunicación. “Las diferencias en vocabulario están sujetas a un efecto de dosificación, de manera que los niños que estuvieron más expuestos al lenguaje cuando eran pequeños obtuvieron la más alta puntuación en pruebas de vocabulario, evidenciando que el lenguaje está claramente relacionado con el habla y la lectura. Por otro lado, al leerle un cuento al

bebé, el padre o cuidador debe cargarlo en su falda o en sus brazos, pues por medio del tacto estamos influyendo también en los trayectos neuronales del comportamiento”.¹⁹

Si partimos de la base de que la capacidad lingüística y matemática son factores importantes para el desarrollo del pensamiento y que, por ende, inciden en el capital humano de un país, promover la capacidad comunicativa, verbal y no verbal, desde la primera infancia se convierte en un derecho que debe garantizársele a todos los niños por igual, como premisa para ingresar a la educación formal con las potencialidades y los dispositivos básicos que determinan el éxito en el proceso de alfabetización. Dicho de otro modo, la equidad de oportunidades educativas, en el ámbito específico de la lectura, no puede aplazarse hasta el ingreso al sistema educativo formal, pues está demostrado que las carencias lingüísticas y comunicativas durante los tres primeros años de vida afectan la calidad de la alfabetización posterior.

- A estas consideraciones, que se relacionan con la interacción del lenguaje y el pensamiento, hay que sumar, “las que apuntan hacia el desarrollo emocional del sujeto y en las cuales la intervención adulta resulta crucial

¹⁹ FRASER, Mustard. En: “Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década”. ICBF, Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Departamento Administrativo de Bienestar Social, DABS; Save the Children, Reino Unido UNICEF, Centro Internacional de Educación y Desarrollo, CINDE. Bogotá, 2003.

durante la primera infancia y en especial, durante el primer año de vida. Como se planteará más adelante, la génesis del lenguaje y el ingreso al mundo de lo simbólico están mediados por la vinculación afectiva que se establece entre la madre y el bebé. En este proceso, que se inicia desde el nacimiento, la interacción madre – hijo provee las bases de la comunicación con el mundo y con la cultura, incide en el desarrollo afectivo del niño y le ofrece el sustrato básico de nutrición emocional para descifrarse y relacionarse con los otros. De ahí se desprende que la inclusión de la lectura en la primera infancia, a través de la tradición oral y de los textos de la cultura (literatura, música, juego), fomenta la comunicación, imprimiéndole una carga afectiva que fortalece los vínculos, enriquece y resignifica los patrones de crianza y se constituye en poderosa herramienta de prevención emocional²⁰. Está demostrado que la literatura, como lenguaje habitado por el sujeto, proporciona nutrientes afectivos para la psiquis y enriquece las posibilidades de comunicación verbal y no verbal en el seno de la familia, dotando a todos sus miembros, tanto niños como adultos, de nuevas herramientas comunicativas para operar el tránsito desde un lenguaje meramente utilitario e instrumental hacia otro más interpretativo, expresivo y simbólico que resulta determinante en el desarrollo de la capacidad creadora de un sujeto y que garantiza el tránsito

²⁰ REYES, Yolanda. La lectura en la primera infancia. 2005.

desde la lectura literal hacia la lectura como proceso dinámico de construcción de sentido.

- De las consideraciones anteriores se desprende la importancia de la estimulación lectora como herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo, emocional y social desde la primera infancia, lo mismo que su incidencia en los patrones de lectura inferencial, expresiva y crítica, cuyas carencias en la población colombiana han sido suficientemente evidenciadas por las evaluaciones sobre competencias lectoras. Si ya está demostrado que los estudiantes colombianos ostentan un pobre desempeño en sus niveles de lectura inferencial, resulta inaplazable el reto de encarar los procesos de lectura y escritura desde sus orígenes comunicativos y simbólicos, enraizados en los primeros años. Así, la clave para cambiar el curso del desarrollo de los niños más vulnerables potenciando habilidades para leer-se y leer el mundo, se constituye en la justificación esencial que amerita la inclusión de la lectura en el marco de una política pública para la infancia colombiana.

Es importante destacar el reconocimiento que se hace de las experiencias nacionales e internacionales a las instituciones que están comprometidas con esta labor, teniendo en cuenta los programas que desarrollan y cómo estos han influido en el desarrollo lector infantil, ya que en los últimos tiempos se ha generado un gran interés por la iniciación lectora, por lo que las propuestas han ido

incrementando día a día, creando alianzas institucionales que permiten un trabajo interdisciplinario a largo plazo.

1.2.2 Comprensión Lectora

La lectura, tal como es expuesta por Ruffinelli (1977), es una actividad que implica reconocer los elementos esenciales del mensaje escrito. Esta actividad es denominada, comprensión de lectura, “entendiendo por comprensión e interpretación, a los procesos por los cuales las palabras, las oraciones y los discursos se entienden e interpretan”²¹. El acto de lectura tiene dos aspectos que la complementan, el descifrar los caracteres alfabéticos o numéricos y la comprensión e interpretación de las ideas expresadas en el texto.

Smith (1983), hace referencia a la comprensión, resalta el papel del lector en ese proceso para el cual, se necesita contar con suficiente información no visual y así llegar a una buena comprensión del texto. Smith (1983), precisa que existen dos fuentes esenciales de información de la lectura, “*información visual*, información que el cerebro recibe de lo impreso; e *información no visual*, información que usted ya posee, detrás de los globos oculares”²²; la cual tiene mayor importancia y es decisiva en la lectura y su comprensión. De igual manera, en el proceso de

²¹ FLÓREZ ROMERO, Rita; ARIAS VELANDIA, Nicolás y GUZMÁN Rosa Julia. La Ciencia del aprendizaje en la escuela y el lugar de la lectura y la escritura en el aula. En Educación y Educadores. Bogotá. Vol. 9, No. 1 (2006); p. 1..

²² SMITH, Frank. Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México: Trillas, 1983.

comprensión, se debe tener en cuenta el sistema visual. Según Smith (1983) los ojos son el órgano a través del cual se obtiene la información, pero es el cerebro el que determina lo que vemos y cómo lo vemos.

Así mismo, la memoria como otra función importante del cerebro, es necesaria en el proceso de lectura; tiene su propia capacidad, sus funciones específicas y se divide en tres tipos, “dependiendo del tiempo que transcurre entre la entrada original de la información y la prueba para ver qué se puede recordar o recuperar”²³; esos tipos de memoria son: memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo.

Además, Smith (1983) en su análisis teórico de la lectura, hace la identificación de letras, de palabras, del significado, identificación mediada de palabras y del método fónico, a través del reconocimiento de patrones, análisis de rasgos, equivalencia funcional y otros aspectos. Afirma que “la lectura no es cuestión de identificar letras para reconocer palabras que den pauta a la obtención del significado de las oraciones; la identificación del significado, no requiere de la identificación de palabras individuales, así como la identificación de palabras no requiere de la identificación de letras”²⁴

²³ Ibíd.

²⁴ Ibíd.

De igual manera, el inicio del proceso de comprensión de la lectura tiene como base un aprendizaje de nuevo vocabulario. El aprender nuevas palabras “enriquece el conocimiento del niño sobre el lenguaje y articula los conocimientos previos que el lector novato tiene, conocimientos importantes en el desarrollo de procesos de comprensión” (Flórez, 2004). Justamente, son estos conocimientos previos, los que deben ser punto de partida para la elaboración de textos escolares, aspecto ignorado en el momento de elaborar los libros (Bruner, 1995).

Al mismo tiempo, para obtener una comprensión de lectura, se deben desarrollar “habilidades que promuevan el reconocimiento de estilos, de los distintos géneros de lectura en la escuela, y de las estructuras típicas de textos comunes como las narraciones, los textos descriptivos, argumentativos y poemas, en actividades como la lectura compartida”²⁵ (Flórez y Sepúlveda, 2004).

Igualmente, Bruner (1995) en su texto de Escuelas para pensar, ha estudiado este “modelo de lectura compartida”, exponiendo que es el mejor modelo para reforzar las tareas de lectura en la escuela primaria y secundaria. El programa que se desarrolla en este texto, se denomina “enseñanza recíproca”, en la cual, los estudiantes tienen diferentes sesiones de lectura, en las que cada uno debe formular preguntas acerca del contenido de los textos, y de esta forma, los demás miembros del grupo deben responder a ellas. El docente durante este proceso,

²⁵ FLÓREZ ROMERO, Op. Cit., p. 1.

tiene un papel de dinamizador y guía, convirtiéndose en un momento del ejercicio en participante activo.

Así pues, “estos programas de lectura compartida o de enseñanza recíproca, promueven la inversión de papeles tradicionales entre maestros y alumnos, pues permite que estos controlen sus propios procesos de comprensión. Además, refuerzan el trabajo en grupos pequeños, en donde puede presentarse más participación por parte de los integrantes del grupo. Pero lo más importante, es que permiten al estudiante saber qué hacer en una lectura con alto nivel de comprensión, lo cual es captar la idea global del texto”²⁶ (Flórez, 2004).

1.2.3 Hallazgos sobre el proceso de construcción de la lectura

Lerner (2001) define que leer “es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita”²⁷.

En la misma línea, en cuanto a los actos de lectura, Ferreiro y Teberosky (1979), plantean como objetivo de sus estudios, comprender de qué manera el niño interpreta el modelo, cómo registra la presencia de índices de la acción de leer, así

²⁶ Ibid., p. 1

²⁷ LERNER, Delia. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

como también cuáles objetos portadores de texto (objetos que lleven texto impreso) son evaluados por los niños como para leer. Provocaron una situación experimental que se basaba en realizar un acto de lectura silenciosa, remarcando bien los gestos, la posición, el tiempo de fijación de la mirada. Se le pedía al niño que se fijara bien y dijera qué estaba haciendo la persona que dirigía la tarea, se consideraba muy relevante la justificación de la respuesta. Luego, se procedía a realizar un acto de lectura en voz alta, con un aspecto conflictivo, ya que el texto utilizado era de un tipo y el contenido de otro. A partir de esta situación experimental se evidencian altos índices conductuales de imitación de las acciones que se ejercen sobre los diferentes portadores de texto como sostener, mirar, hablar, lo que evidencia la apropiación de una práctica social adulta.

Una de las primeras acciones se centra en la diferenciación de los actos de mirar y leer en donde se llega a la conclusión de que “se cuenta sobre la imagen” y “se lee sobre el texto”. Pero solo los niños de clase media demuestran poseer una larga práctica con experiencias lectoras, de la que no se benefician los niños de clase baja, por lo que no les es posible descubrir con facilidad ciertas convencionalidades relativas a la lectura. Pero por otro lado, está la hipótesis de que estas acciones son construidas como producto de una elaboración propia, ya que no pueden haber sido transmitidas por ningún adulto: “el criterio de cantidad mínima y variedad” o la “hipótesis de nombre”.

Inicialmente la lectura no puede ser concebida sin voz. El niño cree que el acto de lectura silenciosa o de hojear son acciones previas a la escritura. Posteriormente, ya la lectura se hace independiente de la voz, por lo que es posible concebir un acto de lectura silenciosa. Luego, en la tercera etapa, los actos de lectura silenciosa se hacen definibles en sí mismos, es decir que los gestos, la dirección de la mirada, el tiempo y el tipo de exploración son índices que demuestran una actividad lectora silenciosa.

En este orden de ideas, en el primer nivel del acto lector, existe la imposibilidad de anticipar el contenido de un mensaje en función de la identificación del portador de texto. Luego, en el segundo nivel, viene la posibilidad de anticipar los contenidos según una clasificación de los diferentes portadores de texto, para luego comenzar la diferenciación entre lengua oral y lengua escrita. Esta capacidad es importante para la iniciación de la lectura y escritura.

Esta posición es sustentada por Smith (1983), al explicar la manera en que se usa el conocimiento previo para darle sentido al mundo y hace un seguimiento a la *estructura cognoscitiva* que es la teoría interna del mundo, la cual es la base de todas nuestras percepciones, la raíz de todo aprendizaje y la fuente de toda comprensión, que tiene como base “la predicción”²⁸. Además, plantea que la información es “la reducción de la incertidumbre mediante la eliminación de

²⁸ SMITH, Frank. Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México: Trillas, 1983.

alternativas”²⁹, enfatizando el papel activo que debe desempeñar el lector y los tipos de influencia que pueden interferir en la recepción de mensajes provenientes de lo impreso.

Por esto, reconoce el lenguaje como parte sustancial de la teoría interna del mundo y el papel central que juega en la lectura, ya que entre más lenguaje escrito se sepa, más fácil será aprender a leer. Así, el lenguaje es considerado desde distintas perspectivas que se resumen en dos aspectos: “*estructura superficial*, los sonidos del habla y la información visual de lo impreso que no representan directamente un significado; y *estructura profunda*, la información no visual que es la base de la comprensión”³⁰, mostrando desde este punto, diferencias entre el lenguaje hablado y el escrito.

De esta manera, los niños comienzan su aprendizaje con la elaboración de una teoría del mundo, construyendo la relación entre la comprensión de lo nuevo con lo que ya conocen; elaboran hipótesis y evalúan la retroalimentación cuando están inmersos en el contexto, para así, aprender y extraer sentido a las cosas, palabras o situaciones, familiarizados con las diferencias entre los lenguajes hablado y escrito.

²⁹ Ibíd.

³⁰ Ibíd.

Por esta razón, en el preescolar deben iniciarse actividades significativas para los niños. Por ejemplo: que la decoración sea variada y que atraiga la atención de los niños, de esta forma, el niño reconocerá letras, palabras, la escritura de su propio nombre, “que es uno de los aspectos más importantes en el procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura” (Ferreiro, 1982), y el reconocimiento correspondiente de las letras (Flórez y Cuervo, 2004). En este momento es importante no descuidar el proceso de comprensión de la lectura, incluso debe cuidarse no solo en el inicio del periodo escolar, sino a lo largo de la vida.

Este proceso de atención a la comprensión lectora, arroja resultados a los docentes que en muchos casos tienden a mal interpretar los problemas durante el proceso del niño, encasillándolos dentro de los problemas de aprendizaje. Ferreiro y Gómez (1982), citan a los autores Walter H. MacGinitie, Katherine María y Susan Kummel, quienes se refieren a ellos como uno de los campos manejados en el preescolar erróneamente. Los autores Johnson y Myklebust (1967) los definen como “deficiencias en procesos básicos o deficiencias neurológicas.

Los problemas de aprendizaje en la lectura, se presentan como dificultades de decodificación. Actualmente, estos problemas están relacionados con las dificultades en la comprensión de lectura. De esta forma, se crearon modelos que sugirieron que la “comprensión de un texto se obtiene de la progresión realizada por el lector a través de una jerarquía de procesos que van de la identificación de rasgos de reconocimiento de las letras, palabras y oraciones, para así finalizar en

el texto completo”³¹ (Gough, 1972). Otro modelo que surge es el de Kintsch (1979), citado por McGinitie (1982), quien “supone que los procesos de identificación de palabras, acceso al significado de palabras, y análisis sintáctico son procesos ascendentes actuando al mismo tiempo que los procesos descendentes”³².

Los procesos descendentes (Kintsch, 1977), tienen que ver con el objetivo del lector al leer, su conocimiento del mundo y los esquemas que estructuran el texto. “Esta naturaleza interactiva del proceso de la lectura y la capacidad limitada de la memoria hacen que el lector haga uso de todos los recursos a la mano, es decir, que programe su procesamiento”³³. De tal modo, cuando se presentan un problema de lectura, puede ser por escoger una estrategia errónea y no porque el niño tenga un problema de aprendizaje. Así que al querer identificar las causas de un problema, el objetivo fundamental de esta identificación debe ser el poder proponer métodos que lleven a remediar tal situación.

Es así como Spiro (1979), citado por McGinitie (1982), es uno de los autores que aporta a esta investigación, en cuanto a la clasificación de los malos lectores, con respecto al uso inadecuado de estrategias en la comprensión de lectura, McGinitie, citado por Ferreiro (1982), aclara que Spiro sólo se refiere a los malos

³¹ FERREIRO, Emilia y GÓMEZ PALACIO, Margarita. Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. Siglo Veintiuno editores, S.A 1982. P. 30

³² Ibíd., p. 31

³³ Ibíd., p. 31

lectores, pues resulta muy difícil clasificar a los buenos lectores según las estrategias que utilizan, pues se ha evidenciado que éstas son flexibles y que ajustan sus estrategias a las tareas de lectura (Fredericksen 1975). Esto quiere decir, que los malos lectores no tienen esa flexibilidad, aunque pueden utilizar una estrategia que sea o no adecuada para la tarea que quieran realizar.

De otro lado Spiro (1979), argumenta a favor de un enfoque a dos niveles de las diferencias individuales en la comprensión de la lectura. “El primer nivel abarca las destrezas componentes de la comprensión; el segundo se refiere a la manifestación de deficiencias en las destrezas relativas al estilo de la comprensión de la lectura”³⁴, es decir, que cuando el lector se enfrenta a una destreza deficiente tiene dos opciones, puede perseverar en el problema o puede modificar sus estrategias o recursos de procesamiento para compensar el problema.

Es así como Spiro, citado por McGinitie (1982), se refiere al mal lector, en cuanto éste crea una sobredependencia en el proceso descendente, pues al iniciar un texto, toma la decisión del tema que trata el texto e ignora los detalles del mismo, que pueden ir en contra de la hipótesis que ya ha creado.

Sin embargo, mediante diferentes estudios realizados con niños que presentaban problemas en la comprensión del lenguaje escrito (María y MacGinitie, 1980), se

³⁴ Ibid., p. 32

evidenciaron otras diferencias importantes, dentro de las categorías de Spiro. En dicho estudio, los niños de primaria revelaron que los malos lectores que dependen del procesamiento descendente, emplean estrategias incorrectas que los desvían del significado central del texto. En los estudios realizados, estuvieron involucrados dos grupos de niños, el primer grupo reveló una estrategia llamada no-acomodativa, pues al leer textos no utilizaban la información completa de los mismos, sino que asimilaban el texto de acuerdo a sus esquemas, a sus experiencias. El segundo grupo, aplica una estrategia en donde crean una hipótesis inicial y esquemas basados en el texto; ellos interpretan la primera oración del texto y tratan de interpretar el resto del texto de acuerdo a esta interpretación inicial. Por el contrario al primer grupo, estos niños no tienen en cuenta las contradicciones que se puedan suscitar, concluyendo que también utilizan la estrategia no-acomodativa, pues “no se acomodan a una estructura de información que no comienza con un enunciado sobre el tema”³⁵, sin embargo este grupo se conoce como de hipótesis fija, por las primeras inferencias que realizan sobre el texto.

Profundizando sobre la estrategia utilizada por el segundo grupo de niños, hipótesis fija, es preciso poner en relieve la importancia del lector como agente activo en la comprensión del lenguaje. El lenguaje se entiende como portador de

³⁵ Ibid., p 34

significado, en el cual el lector por medio de procesos como la formulación y comprobación de varias hipótesis construye significado a partir del texto.

Al realizar diferentes ejercicios con este tipo de lectores, se comprobó que la dificultad en los párrafos tenía que ver con aquellos contenidos que no empezaban con el tema ni la idea principal, sino que ésta idea estaba contenida en el mismo párrafo. A este tipo de estructuras se les denomina fórmulas inductivas, conteniendo diferentes tipos como: *párrafos de negación*, en donde la idea se presenta al inicio del párrafo y se niega en el transcurso del mismo; *párrafos de analogías*, en donde el tema es explicado mediante la comparación del mismo con otra cosa; *párrafos con temas ejemplos o explícito*, en donde el tema es explicado por medio de ejemplos seguido de enunciados que concluyen el tema y *párrafos con temas-ejemplos o implícito*, donde el tema general se explica por medio de ejemplos, pero el tema que unifica el contenido no es enunciado explícitamente (FERREIRO, Emilia, 1982).

Por otro lado, es importante considerar el texto deductivo, pues la mayoría de textos escolares están estructurados deductivamente, los cuales suelen ser más sencillos para los niños que utilizan la hipótesis fija como estrategia de lectura, pues “es más factible que sea correcta la primera hipótesis del lector sobre el tema central del párrafo”³⁶. Al contrario de los deductivos, los inductivos crean un nivel de complejidad y de dificultad más alto, para los niños que manejan la hipótesis fija, es por esto que en el documento de Ferreiro y Gómez (1982) se exponen

³⁶ Ibid., p. 36

algunos estudios, en los que niños de quinto y sexto grado, fueron puestos a prueba con un instrumento en particular, párrafos inductivos y deductivos. Un grupo de niños presentó problemas en la interpretación de la idea principal, los cuales fueron llamados, como niños que utilizaban la HF (hipótesis fija). Al realizar el proceso descrito anteriormente, surgió un grupo de comparación, en donde se encontraban aquellos niños que utilizaban HF y otros que lograban entender los párrafos inductivos. A partir de esto, se diseñó otro instrumento, el cual era un párrafo que tenía como fin evocar una hipótesis plausible al principio del texto y que, eventualmente, mostrara con claridad la necesidad de otra interpretación. Al desarrollar las preguntas que se realizaban al final de cada párrafo de selección múltiple, se demostró que los niños con HF hacen “algo” con el párrafo, pero no logran aprender bien cuando leen estos párrafos a diferencia de los otros niños.

Gracias a los resultados arrojados por los estudios llevados a cabo, los autores Walter H. McGinitie, Katherine María y Susan Kimmel, citados por Ferreiro y Gómez (1982), elaboraron diferentes técnicas para el acercamiento a la tarea de la lectura, para niños con una estrategia de hipótesis fija (HF), pues tuvieron en cuenta, que la mayoría de textos escolares presentan párrafos inductivos, los cuales confunden al niño y no le permiten elaborar la idea principal como debe ser.

En el documento de Ferreiro y Gómez Palacio (1982), como se mencionó anteriormente se realizaron estudios con niños que presentaban problemas en la comprensión del lenguaje escrito, en donde se revelaron dos estrategias, la

hipótesis fija, mencionada anteriormente y la estrategia No-Acomodativa, la cual se va a abordar a continuación. “En esta segunda estrategia, el mal lector depende excesivamente de sus conocimientos previos y ajusta la información del texto a esquemas ya establecidos”³⁷. Ésta estrategia es interesante, en cuanto a su utilización como única estrategia al leer, pues da como resultado una aparente problema de aprendizaje. Bobrown y Norma (1975), citados por McGinitie (1982), sugirieron que el procesador eficiente es aquel que se centra en lo inesperado y que procesa superficialmente lo esperado, afirmación sustentada por Spiro (1977), el cual afirma que los malos lectores no-acomodativos se concentran en lo que ya saben, es por esto que estos lectores no comprenden el lenguaje escrito, cuando el texto proporciona información nueva o desconocida, pero igual aprenden.

Otra perspectiva acerca de los “problemas que se puedan presentar en el proceso de la comprensión lectora de la lectura y que ha sido catalogado erróneamente es el de la Dislexia.

La autora María A. Carbonell, citada por Ferreiro y Gómez (1982), se refiere a la dislexia escolar como una generalización de los niños que tienen un retraso importante en la lectura. Los niños disléxicos son definidos por Gearheart, “como niños que presentan una alteración en uno o más de los procesos psicológicos básicos comprometidos en la comprensión y utilización del lenguaje hablado o

³⁷ Ibid., p. 42

escrito, alteración que puede manifestarse en una imperfecta capacidad para atender, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o realizar cálculos matemáticos”³⁸.

En la investigación que se llevó a cabo por María A. Carbonell, citada por Ferreiro y Gómez (1982), acerca de la dislexia escolar y la dislexia experimental, define la dislexia como “todas las dificultades de lectura cuando el alumno muestra por lo menos dos años de retraso entre su grado escolar y el nivel en que lee”³⁹.

A través de observaciones realizadas a los niños disléxicos se observaron diferentes características. En primer lugar, los niños disléxicos tienen cocientes intelectuales que no pueden incluirse en ningún patrón, se establece un límite en el cual el más bajo están los retrasados mentales; en segundo lugar, la mayoría de estos alumnos tienen deficiencia en la ortografía y en la pobreza de redacción, pues son incapaces de escribir más que unas cuantas oraciones; en tercer lugar, presentan problemas en el aprendizaje de la aritmética, presentando dificultad en retener tablas o colocación errónea de cantidades; en cuarto lugar, estos alumnos cometen los mismo errores de los niños que están aprendiendo a leer, diferenciándose de ellos en el tiempo de duración de los errores; en quinto lugar, estos niños entienden cuando leen en voz alta, la dificultad es para el oyente; en sexto lugar, algunos de los lectores son capaces de leer mentalmente, pero si lo hacen en voz alta no entienden; y por último, presentan una lectura lenta.

³⁸ Ibid., p. 68

³⁹ Ibid., p. 68

Según María A. Carbonell, citada por Ferreiro y Gómez (1982), los malos lectores no deben ser clasificados como los que no aprendieron los grafemas-fonemas, sino que son “los que presentan la dificultad de poder conseguir una lectura fluida”⁴⁰. La lectura lenta es caracterizada de dos formas: una serie de palabras cortas, como bisílabas o monosílabas; y la lectura silabeando. Es esta lectura palabra por palabra es lo contrario a la lectura fluida, en cuanto, que la última es la lectura de oraciones. El lector fluente, así realice la oración en voz alta o en silencio, sigue la estructura de una oración, la cual es la verdadera unidad de lectura. Así que el lector disléxico, no alcanza este nivel de lectura, sino que se queda en el de palabras. Es por esto que Foucambert (1979) afirmó, que “las dislexias no son perturbaciones de la lectura sino del descifrado”⁴¹.

A partir de la descripción realizada de la lectura lenta y fluida, en cuanto a la caracterización de los niños disléxicos, la investigadora Carbonell, llevó a cabo una situación experimental, donde a través de un grupo de adultos, caracterizados como buenos lectores, se proponía colocarlos en la misma situación que experimentan los niños disléxicos. Así se pretendía comparar el tiempo en el cual lograban descifrar la lista de palabras que se les iba a mostrar, aclarando que las palabras que se utilizaron fueron palabras organizadas en dos listas: una de palabras conocidas y otra de palabras inventadas.

⁴⁰ Ibid., p. 71

⁴¹ Ibid., p. 72

De esta forma, al culminar la situación experimental, la investigadora se dio cuenta que al llevar a los adultos a leer las palabras desconocidas, había creado una especie de dislexia experimental.

De esta manera la dislexia escolar y la dislexia experimental son dos situaciones que tienen diferencias importantes. Por un lado, en la situación con los escolares, la autora Carbonell describe una expresión de Goodman (1967), que ella cita “lectura como un juego de adivinanzas”⁴². Ella afirma que la lectura eficiente no resulta de una precisa percepción e identificación de todos los elementos, sino de la habilidad de seleccionar la menor cantidad de claves productivas necesarias para darle solución correcta a la adivinanza desde el primer intento.

De esta forma, mediante en enlace de los dos estudios, la autora Carbonell llegó a las siguientes conclusiones. La primera afirma que en la lectura de textos, es más importante identificar las ayudas semánticas y sintácticas, pues son aún más importantes que las claves de lectura. Este proceso de identificación, de lectura de un texto con la correspondiente comprensión, es la verdadera lectura, la cual es un proceso continuo que se va perfeccionando con el pasar del tiempo. Con respecto a la segunda conclusión, en cuanto a la lectura de palabras aisladas, se refiere a la “adivinación” de palabras, el cual es un procedimiento de

⁴² Ibid., p. 78

reconocimiento; y como última conclusión, en cuanto la lectura de palabras aisladas y desconocidas, es imposible reconocer una palabra que nunca vimos ni tampoco adivinarla con probabilidades de éxito (Carbonell, 1982).

1.3 ESCRITURA

1.3.1 Proceso de escritura

Hermine Sinclair, citada por Ferreiro y Gómez (1982) en su escrito “El Desarrollo de la Escritura: Avances, Problemas y Perspectivas”⁴³, se refiere a los antecedentes que dieron como resultado el proceso de escritura como tal, teniendo en cuenta que se presentan distintas maneras de ver la historia de la escritura o ideas sobre el desarrollo de la escritura en el niño.

De esta manera, los primeros estudios de las actividades gráficas se centraron en la evolución del dibujo, idea sustentada por los autores Rouma (1912) y Luquet (1912), quienes distinguieron diferentes periodos en las actividades gráficas. Después surgió el interés en el dibujo, como medio para investigar otra cosa, como el desarrollo mental o las características de la personalidad. Más adelante, gracias a los estudios psicopedagógicos acerca de los problemas de aprendizaje en la lectura y escritura, se creó un nexo entre el dibujo y la lecto-escritura. Así que cuando se estudiaron los motivos de estas dificultades, surgieron

⁴³ FERREIRO, Emilia y GÓMEZ PALACIO, Margarita. Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. Siglo Veintiuno editores, S.A 1982. p. 93

investigaciones de “las representaciones gráficas, las relaciones espaciales y del ritmo en los niños” (SINCLAIR, Hermine, 1982, citada por Ferreiro y Gómez 1982).

Al mismo tiempo, la actividad gráfica fue el objeto de estudio en los adultos que presentaban incapacidad de leer y/o escribir, por esto su actividad gráfica fue el tema central que estudiaron los neurólogos. Este resultó ser un estudio significativo, pues los resultados del mismo, podrían arrojar la naturaleza de los procesos normales de la lectura y de la escritura.

Por otro lado, es de vital importancia mencionar que diferentes investigadores, como psicólogos, pedagogos y neurólogos, tuvieron interés en los signos gráficos, la lectura y la escritura. Así “la lingüística comenzó gracias al interés en la historia y comparación de diferentes lenguas e incluyó el estudio de diferentes sistemas de escritura”.⁴⁴

Es en este momento que por medio de una edición de 1902 de la Enciclopedia Británica acerca de la escritura, diferentes lingüistas expresaron su interés por los temas de escritura. Este artículo describe dos clases de escritura de tiempos antiguos: los garabatos y las marcas convencionales. Además sugiere que el surgimiento de la escritura alfabética pudo ser el resultado de una fusión, entre los

⁴⁴ Ibíd., p. 94

dibujos representativos evolucionados, pictogramas, después los ideogramas, convirtiéndose después en silabarios (Sinclair, 1982).

Al contrario que lo que pensaban los investigadores anteriores, hubo un lingüista (Bloomfield, 1933) que se refirió al desarrollo del dibujo de animales y objetos, como mensajes o escritura histórica. Para él, el origen de la auténtica escritura no podría asegurarse que provino de estos dibujos, pues los productos que ellos dejaron muestran el final del proceso más no los procesos intermedios que se llevaron a cabo. Para él la auténtica escritura “presenta dos diferencias importantes con las pinturas: usa solamente un número pequeño de formas convencionales y, lo que es más importante, relacionar estas formas con las formas lingüísticas, no con los objetos reales o las ideas”⁴⁵.

Al estudiar los antecedentes y los diferentes puntos de vista de lingüistas, pedagogos, psicólogos, etc., se puede ver que algunos de ellos aceptan o discuten ideas como que la escritura y el dibujo se derivan de fuentes diferentes, otras opiniones se basan en la evolución del garabato como una línea directa y la escritura como una derivación particular. Por ejemplo uno de los autores que se refieren a los garabatos es Wallon (1951), citado por Sinclair (1982), afirmando que “el dibujo aparece espontáneamente, que su desarrollo está basado en la

⁴⁵ Ibíd., p. 95

interpretación que el niño le da a sus propios garabatos, de esta manera, la escritura aparece como una imitación de las actividades del adulto”⁴⁶.

Por el contrario, Sinclair (1982), propone que es imposible afirmar que la escritura se derive sólo de los garabatos e imitaciones de los niños, pues incluso estas dos actividades integran el desarrollo del pensamiento, en cuanto que los niños organizan el medio donde viven.

Durante los últimos 50 años se han estudiado los dibujos de los niños, observando el garabateo, la imitación de la escritura de los adultos y el interés que puede llegar a generar en los niños el proceso de la escritura. Pues lo que capta la atención del niño, son los libros ilustrados y sus dibujos llamativos, los cuales serán mas significativos si el niño ha tenido contacto con ellos (Hochberg y Brooks, 1962).

Luego de referirnos a los antecedentes de la escritura, C. Cuervo y R. Flórez, (1992) afirman que, la escritura conlleva una serie de procesos de planeación, transcripción, revisión y edición que no siguen un orden fijo sino que van y vuelven entre ellos antes de lograr versiones finales de los escritos. Partiendo de esto, se despliegan los elementos del proceso de elaboración de un texto escrito.

⁴⁶ Ibíd., p. 96

Ferreiro (1997) distingue tres grandes niveles en el desarrollo de la escritura de los niños. En el primer nivel, el niño intenta diferenciar el dibujo y la escritura, llegando a la conclusión que lo que diferencia los dos modelos de representación gráfica no son el tipo de líneas ya que “las formas de la letras no tienen nada que ver con las formas del objeto al que las letras se están refiriendo, y su organización no tiene nada que ver con la organización de las partes del objeto”⁴⁷. Así es como el niño llega a descubrir dos características de las producciones escritas: que las formas son arbitrarias (porque las letras no reproducen la forma de los objetos); y que están ordenadas de modo lineal. Por tal razón los niños aceptan sin mayor dificultad las formas sociales de las letras existentes, sin intentar inventar otras.

Una vez diferenciado el dibujo y la escritura, el niño intenta descubrir la relación existente entre estos. Esta relación se expresa con el siguiente principio: las letras se usan para representar una propiedad de los objetos del mundo, que el dibujo no tiene capacidad de representar: sus nombres. Los niños se detienen a pensar de qué manera las letras se organizan para representar adecuadamente los nombres, partiendo del principio de variedad y cantidad. Los niños hispanohablantes consideran que para que algo se pueda leer debe tener como mínimo tres letras y además éstas deben ser diferentes.

⁴⁷ GOODMAN, Yetta. Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano. Argentina: Aique, 1991. p. 25.

Así los niños pasan al segundo nivel, en donde empiezan a buscar diferencias gráficas que justifiquen interpretaciones diferentes. Momento en el que se enfrentan a un conflicto: ¿cómo crear diferenciaciones gráficas que posibiliten interpretaciones diferentes?, Pueden llegar a solucionar este conflicto con la siguiente hipótesis: “quizás las variaciones en el número de letras estén relacionadas con variaciones en los aspectos cuantificables de los objetos referidos”⁴⁸, (más letras si el objeto referido es grande y menos si es pequeño; más letras para un grupo de objetos y menos letras si se trata de un solo objeto; más letras para una persona de más edad y menos para un niño pequeño). Otra posibilidad para la solución de este conflicto es la cantidad y variedad de letras de la palabra para que sea posible leerla. Estos esfuerzos de diferenciación gráfica para la representación de palabras preceden al conocimiento de la relación alfabética (Ferreiro, 1997).

El tercer nivel corresponde a la fonetización de la representación escrita, en el que se construyen tres hipótesis: silábica, silábico-alfabética y alfabética. En la hipótesis silábica los niños asignan una letra para cada sílaba que compone la palabra. Sin abandonar totalmente esta hipótesis los niños prueban solucionar sus conflictos con la hipótesis silábica alfabética, en la que algunas letras aun ocupan el lugar de las sílabas, mientras las otras ocupan el lugar de unidades sonoras menores. Así los niños llegan al tercer subnivel, hipótesis alfabética, entendiendo la naturaleza del sistema alfabético, sin manejar todavía los rasgos ortográficos.

⁴⁸ Ibíd., p.127

Lo expuesto anteriormente por las autoras, Ferreiro y Teberosky, (1979) aporta datos para confirmar su hipótesis de que “los niños poseen conceptualizaciones sobre la naturaleza de la escritura mucho antes de la intervención de una enseñanza sistémica”⁴⁹. La escritura está altamente influida por el factor social, es decir, que la presencia de libros, escritores y lectores favorece este proceso.

Ferreiro y Gómez en su libro “Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura” (1982), coinciden con el documento de Ferreiro y Teberosky, Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño (1979) en las diferencias marcadas que presentan los niños en sus producciones escritas, las cuales son mediadas por el ámbito cultural en el que se encuentran.

Mediante diferentes estudios con niños de 4 años y de diferentes nacionalidades, los autores Jerome C. Harste y Carolyn L. Burke, citados por Ferreiro (1982), llevaron a cabo ejercicios de escritura que mostraron marcadas diferencias en el garabateo de cada uno de ellos, teniendo en cuenta que ninguno tiene una escritura convencional, sino que simplemente se basan en lo que el medio cultural les enseña. Es por esto, que los autores se refieren a una perspectiva sociolingüística, la cual es definida cómo “el estudio de las reglas normativas del uso del lenguaje que operan a través de contextos situacionales dentro de una

⁴⁹ Ibíd., p.127

cultura y de cómo difieren estas reglas de un grupo cultural a otro en contextos situacionales similares"⁵⁰. Así que al ver los resultados de diferentes escrituras, como la de los cuentos y las cartas, los niños evidenciaron claramente que el lenguaje escrito es específico tanto en lo cultural como en lo contextual, pues los cuentos y las cartas se diferencian en la forma gráfica y estructural en la cual se presentan, siendo reproducidas por los niños gracias a las experiencias lingüísticas reales, en donde aprenden no solo cómo se escriben, sino cómo se organizan semánticamente, sintácticamente y simbólicamente.

La pragmática del lenguaje "son las reglas del uso del lenguaje que son operativas en un contexto situacional particular. Los niños tienen conocimiento de esta pragmática cuando producen respuestas que indican su sensibilidad a la relación que tienen con otro u otros usuarios de lenguaje que están implicados en el contexto en el que están respondiendo"⁵¹. Dentro de la lectura lo que los niños desarrollarían, sería una "postura", que afectaría los esquemas anticipatorios y la utilización y selección de estrategias. De esta forma, el contexto se vuelve una parte esencial e integral del texto, actuando junto la escritura misma como un sistema complejo de señales, esto quiere decir, que si identificamos el contexto, podremos identificar lo que está escrito.

⁵⁰ Ibíd., p. 52

⁵¹ Ibíd., p. 58

A partir de las investigaciones realizadas con los niños y los resultados que se evidenciaron los cuales demuestran que el lenguaje escrito de la escritura es predecible para niños de 3 a 6 años, los autores Jerome C. Harste y Carolyn L. Burke, definen la predictibilidad como “la transacción semántica que ocurre entre los usuarios del lenguaje en situaciones lingüísticas que les son familiares”⁵². Es decir, que en cualquier contexto, cultura o sociedad, los niños pueden encontrarse con un sin número de lenguajes y sus usuarios. Al relacionar estos lenguajes y los usuarios en contextos y situaciones particulares, el niño es capaz de identificar el significado que quiere a dar a conocer un texto según el contexto en el que se dé dicho texto, al igual, que logra saber cuales son los rasgos de esa escritura con sus significantes, y el papel que desempeña la escritura en esos proceso de significación.

Partiendo de la predictibilidad que puede tener el contexto sobre la escritura o viceversa, es probable que en muchas situaciones no se dé una relación predecible, haciéndola del mismo modo, significativa, pues la relación entre contexto y escritura le marca el significado al lector con contextos o no predecibles. Así que desde esta mirada, la predictibilidad es una de las características centrales del proceso lingüístico.

⁵² Ibíd., p. 61

Jerome C. Harste y Carolyn L. Burke, citados por Ferreiro (1982) redefinen la alfabetización a partir de los ejercicios realizados por los niños, pues evidenciaron que la escritura no proporciona el significado, pues lo que produce el significado es esa relación entre el contexto-escritura.

Una diferenciación que se realizó, teniendo en cuenta la importancia del contexto-escritura, fue el saber como se desarrolla la lectura dentro de un aula de clase, teniendo en cuenta que existe la lectura real y la lectura que ocurre en una clase de lectura. Para poder resaltar estas diferencias es preciso poner en claro que la lectura en sí misma y la que se lleva a cabo en el aula deben tener una relación, relación que solo será posible “cuando la enseñanza de la lectura sea vista como un proceso de apoyo que no interfiera o destruya el proceso natural de señalización que existe entre la escritura y su contexto institucional” (Jerome C. Harste y Carolyn L. Burke, 1982).

Esta falta de relación produce dos cosas: una ausencia de claves en el contexto natural que se convierte en la propia señal, que generalmente ocurre en las aulas de clase y por consiguiente, esto produce en los niños una lectura dirigida hacia el maestro o para el maestro, sin lograr entender ellos mismos los textos. El maestro se encarga de crear sus propias relaciones con el texto, dirigiendo al niño con diferentes señales que les “enseñan” a cómo leer y procesar el texto.

“La alfabetización, incluyendo la alfabetización escolar, se presenta cuando tenemos evidencia de que los elementos dentro de una situación de escritura operan como señales. El progreso en el aprendizaje de la lecto-escritura puede visualizarse desde esta perspectiva como la orquestación de sistemas multidimensionales de señales, muchas de las cuales se encuentran en las relaciones predictibles o impredecibles existentes entre la escritura y el contexto”⁵³.

Es así, como los autores Jerome C. Harste y Carolyn L. Burke, afirman “que la predictibilidad permite apreciar los elementos visuales y no visuales de la alfabetización. Permite comprender no sólo las relaciones naturales de la señalización de la escritura en su contexto, sino también la forma en que nuevas señales de significados se crean personal y culturalmente”. Entonces, si el objetivo principal de los maestros es desarrollar en los niños una alfabetización universal, es su deber crear múltiples espacios, donde ellos podrán tener contacto con diverso tipo de material en el aula de clase.

La perspectiva de predictibilidad, sugiere que los procesos de predicción, confirmación e integración se diferenciarán por su intención y su atención a través de contextos institucionales y culturales. Además, sugieren que las actividades de enseñanza deben ser funcionales, esto quiere decir, que deben ser instancias

⁵³ FERREIRO, Emilia y GÓMEZ PALACIO, Margarita. Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. Siglo Veintiuno editores, S.A 1982. p. 63

reales y naturales de los usos del lenguaje. Asimismo, propone que la lectura y escritura se trabajen simultáneamente, integrándose en los programas de enseñanza, del mismo modo que se integran cuando son utilizadas de forma natural. Esta integración en los programas de enseñanza, deben tomar como punto de partida lo que el niño ya sabe sobre el lenguaje y los contextos que le son más familiares al niño, es decir, que el docente oriente al niño a encontrar lo predecible de la escritura. (Jerome C. Harste y Carolyn L. Burke, 1982)

Es importante no caer en el error de pensar en un niño que no tiene ningún conocimiento de lectura o escritura, el modelo de predictibilidad es una herramienta heurística, en cuanto al estudio e investigación del aprendizaje de la lectura y escritura, pues permite establecer cuestionamientos, acerca de cómo el contexto de la lectura de un libro en la escuela puede diferenciarse a la lectura del mismo en el hogar.

Las autoras Ferreiro y Teberosky en el estudio realizado, un grupo de niños arroja respuestas de confusión entre imagen y texto; otro concibe el texto como etiqueta del dibujo; y el tercer grupo considera las propiedades del texto para confirmar la anticipación hecha sobre la imagen. Es en esta etapa en donde las autoras hacen referencia a las variaciones cuantitativas del texto (longitud, cantidad de líneas, etc.). Es decir, que los niños atribuyen nombres de objetos grandes a palabras con mayor número de letras o nombres de objetos pequeños a palabras con menor número de letras, como fue explicado anteriormente. En cuanto a las propiedades

cualitativas (tipo y forma de letras), se produce posteriormente y aparecen con posibilidades de conocer modelos socialmente transmitidos, como pueden ser la primera letra del nombre propio o de otras personas cercanas.

La Doctora Ferreiro, respecto a las conceptualizaciones que tienen los niños sobre la naturaleza de la escritura, en el libro de “Alfabetización Teoría y Práctica (1998)”, afirma que los niños no sólo intentan interpretar los textos que la escuela les presenta, sino también en un contexto externo, todo el tiempo están interpretando diversos textos, sin importar si ya saben leer o no. Es por esto que Emilia Ferreiro, encuentra conveniente estudiar estas actividades de interpretación de textos, pues son importantes para comprender los procesos de lectura por tres razones.

La primera razón por la que Ferreiro realizara este estudio de las actividades en donde el niño interpreta textos, es ser conscientes que el niño viene con aprendizajes que permitirán observar qué cosas representan dificultad o que aspectos no asimila tan fácilmente. La segunda razón de peso, expuesta por Smith, (1983), es saber que el lector recurre a las dos fuentes de información para obtener significado, la información visual y la información no-visual.

En esta información no visual se incluyen las ideas que tienen los niños acerca de lo “escribible”, aspecto constitutivo de las conceptualizaciones infantiles sobre la escritura. Se debe concebir el acto de leer, como un proceso de coordinación de

informaciones que proceden de diversas fuentes, la cual tiene como objetivo último, el obtener significado expresado lingüísticamente”⁵⁴.

La interpretación de textos “son aquellas actividades de asignación de un significado a un texto que preceden la lectura convencional. El texto escrito, es cualquier serie de letras que se le presentan a los niños para su interpretación”⁵⁵.

Las primeras ideas de los niños son en esta medida, la indagación sobre lo que las letras representan, es decir, el nombre del objeto. El niño realiza esta indagación mediante la aproximación que tienen las imágenes con el texto, es decir, las primeras interpretaciones de textos son dependientes de las condiciones del contexto y a las condiciones internas. Ya cuando el texto escrito se ha interpretado, conserva esta interpretación durante un tiempo corto, lo cual es importante ya que constituye el primer paso en la conservación del significado atribuido (Ferreiro, 1998).

El análisis que Ferreiro hace acerca de las interpretaciones de los niños, la llevan a concluir sobre este aspecto, que “no se trata simplemente de la aplicación de una estructura ya constituida a otros dominios. Se trata de los desafíos que lo real impone al sujeto en desarrollo, y de los instrumentos que él construye para tratar de apropiarse, de hacer suya, de dominar conceptualmente esta realidad”⁵⁶.

⁵⁴ Ibíd., p. 85

⁵⁵ Ibíd., p. 85

⁵⁶ Ibid., p. 100

En cuanto a las producciones escritas de los niños, la noción de garabateo pasa a un segundo plano, dándole paso a una nueva significación. Ahora se entiende como verdaderas escrituras, las que los niños utilizan de su entorno, pero con una combinación diferente. Es por esto que ahora se están elaborando las primeras interpretaciones, aprendiendo a leer, en el sentido de interpretar. Es importante saber que el niño escribe de manera diferente. Esta escritura no puede ser interpretada muchas veces por el docente, esto puede tener consecuencias, pues al no ser interpretada de la manera correcta, se llega a conclusiones desviadas acerca de las producciones de los niños.

Diferentes investigaciones han demostrado que al niño suele llamársele “primitivo”, pues se les coloca en un parámetro de comparación con el adulto. Además, en el curso de los desarrollos de las conceptualizaciones infantiles sobre la escritura, hay un proceso caracterizado por la distinción entre “lo que está escrito y lo que puede leerse”⁵⁷.

Por lo tanto, Ferreiro y Teberosky (1979), afirman que hay un periodo en donde solamente los nombres de los objetos referidos están escritos y que con lo escrito se puede leer una oración completa. Al llegar a este nivel, los niños se enfrentan a un conflicto, los denominados “sobrantes” del texto. Esto quiere decir, que al ver

⁵⁷ Ibid., p. 101

letras escritas, siempre van a comparar lo que ven, con sus hipótesis, reconociendo que hay más letras escritas, que para ellos no deben estar ahí. Entonces, si en esta etapa del desarrollo del niño, se presenta este conflicto entre lo que él ve y sus hipótesis, también la representación de una ausencia (expresada por una negación), se convierte en un conflicto, aclarando que esta negación puede ser del sujeto, verbo o sujeto directo (Ferreiro, 1998).

Mediante diferentes experiencias, la investigadora concluye diciendo que “los niños no ven la escritura como la representación de la pauta sonora de las representaciones, sino que la ven como una manera particular de dibujar, ligada a las propiedades de los objetos referidos y no a los del lenguaje”⁵⁸. Es por esto, que se les dificulta escribir oraciones que para ellos no son ciertas, por ejemplo: “*los pájaros no vuelan*”.

En una de las experiencias realizadas, en donde los niños debían escribir oraciones en singular y después en plural, se obtuvieron una serie de categorías de respuestas: la consideración y coordinación de las semejanzas y diferencias entre el modelo que sirve de punto de partida y la nueva escritura a realizar. Es así como estas respuestas se organizan en un primer nivel, donde el niño se encarga de elaborar sus trazos, caracterizando su forma particular de escribir y de la misma manera, se lea lo que él decida. En un segundo nivel, están las respuestas

⁵⁸ Ibid., p. 109

que muestran una consideración exclusiva de las diferencias o las semejanzas, por ejemplo cuando se produce un texto a partir de otro. Esto exige un tipo de coordinación entre estas dos. Y en un último nivel, están las respuestas que intentan coordinar las semejanzas con las diferencias (Ferreiro, 1998).

Como resultado de la experiencia se pudo detectar que en cuanto al uso del tipo y el número de caracteres se presentó una progresión gradual, es decir que tendían a aumentar el número de caracteres a medida que el largo de las oraciones aumentaba o usaron los mismos caracteres para indicar los elementos lingüísticos idénticos de las oraciones. Los niños de cinco años no pudieron realizar estas dos cosas a la vez, sólo los niños de seis años lo hicieron de manera simultánea. Además, se observó que las oraciones con carga de sustantivos fueron representadas antes que la escritura de oraciones con carga verbal. Los niños omitían el verbo cuando releían las oraciones con carga de sustantivos, y los adjetivos cuando releían las de carga verbal. Este fenómeno fue señalado inicialmente por Ferreiro (1997).

Por otro lado, Teberosky (1997) explora la escritura ligada a las imágenes, entendida como una actividad tradicional en la adquisición de la lectura y la escritura. En este sentido descubre que los niños de tres y cuatro años afirman que el nombre de la imagen es lo que está escrito en las letras que la acompañan. De esta manera, Ferreiro (1997) encuentra que los niños usan el término *nombre* para indicar el texto escrito. En diferentes ocasiones los

docentes emplean estrategias encaminadas a que el niño denomine las partes, acciones o atributo de los objetos, sin referirse al objeto como un todo, lo que evidencia ser una práctica enteramente escolar sin relación con las actividades individuales o sociales del niño en su mundo real (Ninio, 1980). Además, se ha observado, que las actividades realizadas en el ambiente familiar se dejan de lado cuando los niños inician su escolarización (Goodman, 1991). Por esta razón es necesario que los docentes incorporen dichas actividades en el aula con el fin de propiciar un ambiente real del contexto del niño.

Para la elaboración de estas ideas Teberosky (1997) realizó una investigación en la Escola Municipal Casas de Barcelona. Las actividades se llevaron a cabo en lengua catalana. Su interés era que los niños escribieran nombres y frases más largas, reconociendo lo importante que es aportar a los alumnos diversos modelos de texto escrito diferentes a los del maestro y los compañeros de clase. Para abordar este estudio, la lengua escrita debe entenderse como “la escritura de la lengua” (Ludwing, 1983; Vachck, 1982) o como “la lengua que se escribe”⁵⁹.

1.3.2 Proceso psicogenético en la escritura

A partir de la descripción del proceso psicogenético mencionado anteriormente, se evidenció que “los aspectos figurativos oscurecían aspectos más importantes del

⁵⁹ GOODMAN, Yetta. Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano. Argentina: Aique, 1991. p. 67.

desarrollo, es por esto, que sobre el término “aspectos figurativos”, se colocaron los “aspectos constructivos”⁶⁰.

Los aspectos constructivos, se refieren a los diferentes momentos que el niño utiliza para comprender la relación entre la escritura y la lectura; en estas etapas de comprensión, los niños construyen hipótesis que están psicogenéticamente ordenadas. Es por esto, que para poder registrar la información primero deben transformarla, es aquí donde se utiliza el término de Piaget “asimilación”.

Emilia Ferreiro (1998), describe diferentes situaciones de escritura, en donde muestra el proceso psicogenético en la representación de su nombre. A través de estos ejemplos, se describe cómo el medio externo interviene en el desarrollo del conocimiento acerca del sistema de escritura. Uno de los niños de dos años participantes en la investigación realizada por Emilia Ferreiro (1998) la cual consistía en estudiar la evolución de dos niños hijos de padres universitarios, que tienen una interacción continua con textos escritos todo el tiempo, evidencia el proceso evolutivo, mostrando en un inicio la “regla de pertenencia”, la cual consiste en la relación que él le da a las letras iniciales, relacionándolas con nombres de personas.

⁶⁰ FERREIRO, Emilia. Alfabetización Teoría y Práctica. 2ª Edición. México: Siglo Veintiuno editores. p. 42

Dentro de las situaciones conflictivas que se evidencian, se encuentra en primer lugar la “regla de pertenencia”,) en donde el niño sabe que una letra no basta para decir un nombre en particular. El siguiente problema, es saber cuántas letras necesita para escribir su nombre, aquí el niño lo relaciona con los años que tiene o que va a llegar a tener. Pero este modelo presenta problemas cualitativos, en tanto existen letras de otras personas en su nombre; y en términos cuantitativos, porque encuentra más letras que las que se necesita. Una tercera situación conflictiva, es atribuirle a letras desconocidas, la pertenencia de nadie o invertirlas, en el caso de la W, afirmando que esa es la misma de su Mamá. Y finalmente, una de las problemáticas, es donde la familia está involucrada, es decir, que en el momento que la familia le enseña que una letra (L) la de Leonardo, él no acepta que esta misma letra sea la de Luis. En esta medida, “la información provista por el ambiente ha permitido que el niño encuentre una buena razón para emprender la tarea de discriminación entre las formas arbitrarias de las letras, pero esa misma racionalidad tiene sus propios limitantes”⁶¹ (Ferreiro, 1998).

Partiendo de la cantidad de información que el niño recibe, a continuación se caracterizan los procedimientos de información que él utiliza para interpretar los textos. El primero de ellos es tomar la primera letra como índice de una persona; el segundo es tomar el contexto como punto de partida, para asignar esta relación. Un ejemplo claro de este procedimiento es cuando, a los 2 años, el niño es capaz

⁶¹ Ibid., p. 48

de representar con tres letras las sílabas de su nombre. Al mismo tiempo, empieza a escribir su propio nombre con tres pseudo-letras. Pero en esta etapa se presenta una especie de regresión, pues el niño no puede aceptar la regla de pertenencia, en donde las letras de su nombre se utilizan para usar otros nombres. En seguida, empieza a identificar el valor sonoro de la primera sílaba del nombre. A los niños a los 3 años se le presentan diferentes imágenes en las cuales debe colocar el nombre, pero sin considerar las propiedades cualitativas del texto. Es importante resaltar la aparición del artículo indefinido, el cual es un aspecto importante en la evolución, por ejemplo, al decir: es un elefante, etc. (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Ferreiro (1982), afirma que a los niños se les dificulta escribir otras palabras, pero en cuanto a su nombre, están seguros de cómo se escribe. “Es así como la manera que se dé la información determina sus posibilidades de asimilación. Para ser asimilada, la información debe ser integrada a un sistema previamente construido. No es la información, de por sí, la que crea conocimiento; el conocimiento es el producto de la construcción de un sujeto cognoscente⁶².”

Otra etapa que se evidencia es cuando, vuelve a la idea, que con una sola letra no puede decir un nombre, es así donde el niño compone diferentes palabras. Otra experiencia descrita por Emilia Ferreiro es, en donde el niño inicia diciendo “que

⁶² Ibid., p. 54

las letras dicen lo mismo que se llama”, esta es sin duda una de las funciones específicas atribuidas a un texto escrito por los niños pequeños.⁶³

Ferreiro afirma que las letras sirven para representar las propiedades fundamentales de los objetos, cosa que los dibujos no pueden hacer. Esta es una función de un sistema de representación por oposición a otros sistemas de representación (Ferreiro, 1998). En este momento, el niño representa las letras iniciales y finales de la palabra, como las que le dan significado a la misma, además comienza a firmar sus propios trabajos, escribiendo una letra por sílaba. Al hacer esto, el niño por primera vez “está vinculando específicamente las partes del nombre escrito con las partes del nombre emitido oralmente”⁶⁴.

Es así, como el niño lleva a cabo un análisis silábico, pues no presta atención a ninguna letra en particular. Al mismo tiempo, este análisis coexiste con la posible correspondencia entre la cantidad de letras y el tamaño de los objetos referidos (Ferreiro, 1998). Cuando el niño tiene 4 años, entra a un período de reorganización de sus propias hipótesis acerca de la naturaleza del sistema. Es aquí donde ya sabe que debe observar todas las letras que componen el texto, así cambie el contexto, lo que significa que ya es capaz de construir la hipótesis silábica, la cual le permite comprender las relaciones entre la totalidad construida y

⁶³ Ibid., p. 56

⁶⁴ Ibid., p. 59

sus partes constitutivas. De esta forma comprende la relación entre las letras y los sonidos del habla (Ferreiro, 1998).

Es importante aclarar que el proceso descrito anteriormente, fue dado gracias a los resultados obtenidos de la investigación que llevo a cabo Ferreiro (1998) acerca de cómo el medio externo interviene en el desarrollo del conocimiento del sistema de escritura, nombrado anteriormente. Es por esto que la autora, lo caracteriza mediante las edades de los niños, pues este proceso se dio observando la evolución de los mismos desde los 2 años hasta los 4 años.

No obstante, la hipótesis silábica hace surgir nuevos conflictos relacionados con la forma como los adultos escriben el nombre propio. Después de varios ejercicios el niño logra escribir su nombre sin ningún problema. Esta descripción permite observar, que es necesario diferenciar dos aspectos: los figurativos y los constructivos en las producciones descritas de los niños. “Desde el punto de vista figurativo, las producciones escritas del niño son bastante deficientes, pero desde el punto de vista constructivo, sus producciones son perfectas”⁶⁵.

En suma, lo que Ferreiro pretendía, a través de estos ejemplos, era tratar de demostrar el significado de la dinámica de la equilibración que Piaget formuló como modelo general en la adquisición de conocimientos. Además quiso

⁶⁵ Ibíd., p. 62

demostrar que los conflictos que se presentaron en la evolución de la construcción de la lengua escrita, fueron la razón principal para la construcción de sistemas nuevos y más coherentes, entendiendo que el proceso de alfabetización tiene avances y retrocesos. Y finalmente, algo que se quiso registrar fue la importancia de conocer distintas maneras de indagación, que permitirán saber cómo los niños resuelven los problemas (Ferreiro, 1982).

1.3.3 Construcción de escrituras a través de la interacción grupal

La escuela ha tenido la intención de promocionar a los niños y niñas en el preescolar con el objetivo de facilitar el acceso al sistema de numeración y cálculo y al sistema alfabético, sin tener los resultados esperados, porque el trabajo se ha enfocado en la mecánica del trazado gráfico o la correcta pronunciación, pues son considerados prerequisites para el aprendizaje de la lengua escrita. Es en este momento cuando al enfocarse en estos elementos de preparación se deja de lado “la naturaleza y función del objeto de conocimiento y las capacidades del sujeto que aprende”⁶⁶.

Es por esto que la doctora Ana Teberosky, citada por Ferreiro y Gómez (1982), tiene como principal objetivo en su trabajo, demostrar que los niños preescolares

⁶⁶ FERREIRO, Emilia y GÓMEZ PALACIO, Margarita. Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. Siglo Veintiuno editores, S.A 1982. p. 155

aún antes de saber leer y escribir, “pueden compartir y confrontar con otros niños sus concepciones acerca del sistema, a través de la interacción con el objeto y entre los sujetos”⁶⁷.

Una de las ideas que guiaron el trabajo de Teberosky (1979) es que la escuela debería promover la confrontación de los puntos de vista de los niños, aspecto relevante pues a partir la confrontación de las opiniones, se constituyen los conflictos.

De esta manera, Teberosky, citada por Ferreiro (1982), describe una experiencia realizada con un grupo de niños de 5 años aproximadamente que asiste al nivel transición. Que muestra cómo ellos son capaces de cooperar en actividades de escritura y que esta cooperación se refleja en las construcciones conjuntas que realizan. Así, “en un contexto de socialización, ambos factores se ven favorecidos, tanto el de asimilación del sujeto como el de la información específica provista por el medio. En el primer caso, por la posibilidad de confrontar con los otros las propias conceptualizaciones, y en el segundo, porque los mismos niños pueden jugar el papel de informantes sobre los aspectos convencionales del sistema de escritura”⁶⁸.

⁶⁷ Ibíd., p. 155

⁶⁸ Ibíd., p. 157

Así, conociendo los estudios actuales que muestran que los niños preescolares pueden establecer conversaciones colectivas y hacer discursos coherentes en situaciones orientadas y reflexivas (Dore, 1979). Es aquí donde se puede afirmar que la escritura “no depende de los actos de conversación, sino que éstos pueden ser usados como medio de intercambiar información, establecer acuerdos, colaboraciones, etc., acerca de lo escrito, teniendo en cuenta que estos intercambios pueden ser verbales como no verbales”⁶⁹. Pero estos tipos de intercambios se consideran según dos criterios: la información sobre las propiedades observables en el objeto, es decir, la forma gráfica de una letra, la orientación de los caracteres o la dirección de la escritura; y la información sobre propiedades convencionales, la identificación de letras por su nombre, los valores atribuidos a las partes de una escritura, entre otros. (Teberosky, 1982)

Es así como Teberosky, citada por Ferreiro (1982), afirma que “socializar el conocimiento puede ser por parte del niño al adulto, pero que el compartir hipótesis subyacentes a la construcción de esos conocimientos sólo se da entre quienes las elaboran contemporáneamente”⁷⁰. Entonces, los conocimientos que se adquieren no son transmitidos unos con otros, sino que son construidos entre ellos.

⁶⁹ Ibid., p. 160

⁷⁰ Ibid., p. 165

En este momento es cuando hay que tener en cuenta los niveles de conceptualización que se construyen, pues los niños tienen el conocimiento de la existencia de un modelo de escritura convencional, al cual deben aproximarse, así sus resultados concuerdan con la intención del texto y con el modelo social. De esta manera, en el momento de esta relación, el escribir se convierte en la acción comunicativa (Teberosky, 1982).

En esta medida, Teberosky se centró en la relación entre intención y resultados de la experiencia, y propuso un modelo que muestra la transición entre los momentos iniciales y finales de este proceso. Ferreiro y Teberosky (1979), enfocan el primer momento del modelo a la primacía de la intención, el cual es el nivel inicial de la evolución de la escritura; el segundo momento, es la búsqueda de coherencia entre resultado e intención, es decir, la interpretación debe ser coherente con la intención del escritor y la coherencia se busca individualmente; y como tercer momento, se encuentran los acuerdos interindividuales, los cuales se refieren a que los resultados escritos poseen una consistencia, unas propiedades de permanencia sobre las que se puede actuar, esto le permite al niño comparar sus producciones con las de otros.

Así, la experiencia llevada a cabo arrojó resultados donde se evidencian tres situaciones de intercambio. La primera de ellas es donde el sujeto escribe, *las escrituras independientes*, pues los intercambios que pueden suceder tienen que ver con el tamaño, la forma o la cantidad de grafías. En esta situación los niños

pueden escribir como ellos quieran, haciendo que la escritura no funcione como vehículo de transmisión de información y por consiguiente, no pueda ser interpretada. Ahora bien, teniendo en cuenta que la experiencia se realizó con grupos heterogéneos de niños, el tipo de interacción que se pueda establecer “está relacionado con los niveles conceptuales de los miembros del mismo. Si para los niños es suficiente tener la intención de escribir, sin que el resultado deba ser interpretado, no pueden pedir ni dar información que no sea pertinente a su nivel”⁷¹.

La segunda situación de intercambio, *escrituras en colaboración*, es caracterizada por la fluidez de intercambios entre los miembros del grupo, los cuales de presentan en el proceso de construcción de las escrituras. “Los niños se preguntan mutuamente sobre la forma en que se escribe aquello que se quiere escribir, es decir sobre la relación entre la intención significativa y la representación notacional correspondiente. Cabe aclarar que la interacción no se basa en lo que los niños comunican, sino sus representaciones gráficas”⁷².

La tercera situación de intercambio, *escrituras confrontadas*, se presenta cuando las convicciones de los niños acerca de sus producciones resultan de una elaboración individual, pero también de la concordancia con las producciones de los otros.

⁷¹ Ibid., p. 168

⁷² Ibid., p. 170

1.3.4 Problemas cognitivos involucrados en la construcción de la representación escrita

Emilia Ferreiro partió de la teoría de Piaget para llevar a cabo sus investigaciones sobre la lectura y escritura. Es por esto, que al tratar de comprender “el desarrollo de la lectura y la escritura desde el punto de vista de los procesos de apropiación de un objeto socialmente constituido, la investigadora trató de ver si había modos de organización relativamente estables que se sucedían en cierto orden”⁷³.

Así que al indagar qué clase de objeto de conocimiento puede ser la escritura para el niño en el momento de adquisición, se abordan las diferentes clases de problemas cognitivos, uno de ellos, es el de clasificación, el cual se presenta en el momento de querer comprender la representación escrita, pues el niño se confunde con las grafías similares. Es decir, los símbolos no icónicos están contruidos por medio de bolitas y líneas, los cuales pueden formar números o letras. De esta manera, al combinarlas, se les llaman letras, por ejemplo la b y la d. No existe una base que permita diferenciarlas.

Aunque el niño en el transcurso del proceso logra superar la distinción mencionada, presenta nuevos problemas de clasificación, en los que “las formas gráficamente diferentes reciben la misma denominación y se consideran

⁷³ FERREIRO, Emilia. Alfabetización Teoría y Práctica. 2ª Edición, México: Siglo Veintiuno editores. p. 29

equivalentes, un ejemplo claro de esto, es diferenciar la letra cursiva y la imprenta”⁷⁴. Ferreiro plantea como uno de los problemas cognitivos que se presentan, la relación entre el todo y las partes que lo constituyen.

En el momento de saber que la escritura es una composición de partes, el querer coordinar las partes con la totalidad, representa un problema, además de saber que existe una hipótesis de cantidad mínima. En un inicio, los elementos gráficos están representados como piezas que forman una palabra o totalidad legible, es por esto, que si un elemento constitutivo de la palabra se sale de esta totalidad, se pierde su propiedad de ser significativa.

Emilia Ferreiro expone un ejemplo claro, en el que un niño de 5 años, mediante representaciones gráficas de la palabra, nos permite abordar el concepto de tematización, una noción piagetiana, la cual “significa que algo que ha sido inicialmente utilizado como un instrumento de pensamiento puede convertirse en un objeto de pensamiento”⁷⁵. Precisamente en el ejemplo que describe, un niño de 5 años, “Víctor necesita por lo menos tres letras para obtener algo legible; se trató con él de obtener una buena representación para la palabra barco; con una sola letra no es suficiente porque no más dice *ba*; con dos letras es lo mismo, no más dice *ba*. Pero con tres letras ya dice *bar-co*”⁷⁶. De esta forma, al realizar la

⁷⁴ Ibid., p. 30

⁷⁵ Ibid., p. 32

⁷⁶ Ibid., p. 32

producción, el niño se da cuenta que la palabra está compuesta por partes, en ese momento Víctor utiliza el conocimiento lingüístico sin tematizarlo.

A partir del concepto de “tematización”, Ferreiro, realiza observaciones en cuatro niveles lingüísticos de la sílaba (Bellefroid y Ferreiro, 1979). El primero de ellos, “la sílaba es utilizada en ciertas circunstancias sin sacar partido de este saber cómo; posteriormente, la sílaba actúa como índice útil para buscar el nombre completo, es decir, el niño se concentra en cada sílaba de la palabra sin lograr coordinar esta observación, analizando cada sílaba por separado; en un tercer nivel, la sílaba se convierte en una parte del nombre no ordenada; y en un último nivel, ya la sílaba se comprende como una parte ordenada del todo no intercambiable”⁷⁷.

Es entonces esta evolución, una mirada al proceso de construcción del sistema de escritura como objeto de conocimiento, mas no, para “el saber cómo”. Es así, como la autora afirma que las transición de un nivel a otro, implica un proceso cognitivo complejo que toma tiempo.

Por otro lado, con respecto al problema descrito anteriormente, acerca de la coordinación entre el todo y las partes, los niños no sólo presentan problemas con las letras de una palabra, sino también con la diferenciación de las partes de la oración escrita, pues los niños al analizar una oración, piensan que cada palabra constituye una oración completa.

⁷⁷ Ibíd., p. 34

Ahora bien, al presentarse este problema en la diferenciación de las partes en la oración, surgen dos procesos simultáneos: “la diferenciación de las propiedades atribuidas a las partes de las propiedades del todo y la integración de las propiedades de las partes dentro de las propiedades del todo”⁷⁸. Cuando se da una coordinación nueva, se presenta un nuevo tipo de equilibración, donde se relacionan dos totalidades diferentes, las partes de la palabra dicha; y las partes de la palabra escrita, lo que se lee.

En resumidas cuentas, las operaciones cognitivas son las que permiten dar respuesta a estos problemas. No se puede generalizar el procedimiento que cada niño lleva a cabo, pues esto varía según el niño, pero en cualquier caso se da la reproducción “uno a uno”, ya sea en el texto escrito o en la numeración.

Del mismo modo, al hacerse más estricto el proceso donde el niño utiliza una letra para cada sílaba, empieza a demandar un proceso cognitivo más complejo, es cuando la “hipótesis silábica” inicia con el cumplimiento de otra función: un esquema anticipatorio, que controla la ejecución. Pues, al principio del periodo silábico, la hipótesis silábica sirve para justificar una escritura que se realiza sin tener en cuenta la producción de la misma, es así como va tomando control sobre la ejecución de la acción, para finalmente, permitirle al niño saber cuántas letras

⁷⁸ Ibíd., p. 35.

se necesitan para escribir una palabra, por medio del conteo de sílabas, Este es el esquema anticipatorio (Ferreiro, 1998).

En el principio de “variación interna”, la única manera de diferenciar las escrituras, es sabiendo que al colocar las letras en distintos órdenes se pueden reformular totalidades diferentes. Cuando esta diferenciación se presenta entre los 4 y 5 años, es un logro significativo, pues es una de las caracterizaciones del periodo de las operaciones formales. En el momento máximo que el niño utiliza la hipótesis silábica, él necesita diferentes letras para reproducir diferentes escrituras, lo que caracteriza este apogeo de la hipótesis es su valor posicional, pues es el que determina la interpretación.

De esta manera, los niños han encontrado la forma de solucionar el problema de la relación entre las partes y el todo, pues lo primero que hacen es pensar en cuántas sílabas tiene el nombre que van a escribir, después, colocan letras diferentes para cada sílaba, representando una letra por sílaba. Sin embargo, al tener en cuenta que el niño también está en contacto con un medio externo, se evidencia que el niño sabe lo que él representa, pero no lo que los otros representan. La información que recibe del exterior es tan perturbadora, que presenta tres tipos de reacciones, según Piaget (1975): “se las puede dejar de lado; se las puede compensar localmente o se las puede asimilar. En el momento que son capaces de asimilar, se presenta la transición de la hipótesis silábica a la reconstrucción del sistema de escritura sobre bases alfabéticas (Ferreiro, 1998).

1.4 ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

1.4.1 Formación del docente

En cuanto a lo que el docente debe aprender durante su formación profesional, se presentan diferentes teorías, que lo llevan a dos extremos. Uno es el desarrollar en el aula una clase tradicional, sin cambios, sin reflexión y el segundo, es seguir al pie de la letra teorías que pretenden llevar a cabo una clase sistemática y rígida.

Es así que en el texto “La Ciencia Del Aprendizaje en la Escuela Y El Lugar de la Lectura y La Escritura en el Aula” se afirma “que los docentes no han sido formados para ser investigadores, no tienen confianza en lo que implementan en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, de esta forma se expone lo que Bruner llamó, la perspectiva denominada “Ciencia del Aprendizaje en la Escuela”, la cual enfatiza que para que alguien aprenda se debe conocer qué sabe, qué siente, cómo es la forma de aprender y cuáles son los mejores escenarios. (FLÓREZ ROMERO, Rita. 2006).

De este modo, se relaciona lo que el docente debe saber para proporcionar una buena enseñanza, con la forma como el ser humano aprende, cómo resuelve problemas y las diferentes estrategias que utiliza una persona con experiencia (un experto) y una persona que está iniciando su proceso de aprendizaje (un novato).

De esta forma, se establece la comparación entre el experto y el novato, lo cual nos lleva a analizar los diferentes tipos de problemas que se presentan, los problemas “bien definidos” y los problemas “mal definidos” y cómo la persona novata y la experta encuentra la solución a dichos problemas.

Así que la propuesta del trabajo en el documento “La Ciencia Del Aprendizaje en la Escuela Y El Lugar de la Lectura y La Escritura en el Aula”, es “que el maestro diseñe escenarios de aprendizaje significativo que incluyan de manera sistemática prácticas que sean apropiadas, evolutivamente sensibles y consecuentes con el conocimiento de los estudiantes y con la naturaleza de lo que se pretende que ellos aprendan”⁷⁹. Así, nos adentramos en los procesos de lectura y escritura los cuales son clasificados por la Ciencia del Aprendizaje en el Aula, en los problemas mal definidos nombrados anteriormente.

En este orden de ideas, Lerner (2001) resalta la importancia que tiene la formación del maestro, su capacitación y conocimientos desde lo didáctico, para lograr, aunque no del todo, el cambio en la propuesta didáctica para formar alumnos escritores y lectores. “La capacitación del docente resulta efectiva cuanto se conoce mejor los hechos didácticos, cuanto más preciso sea el saber acerca de la enseñanza y el aprendizaje escolar de la lectura o la escritura, cuanto más se avance en el análisis de los procesos de comunicación del conocimiento didáctico

⁷⁹ FLÓREZ ROMERO, Rita; ARIAS VELANDIA, Nicolás y GUZMÁN Rosa Julia. La Ciencia del aprendizaje en la escuela y el lugar de la lectura y la escritura en el aula. En Educación y Educadores, Vol. 9, No. 1, (2006). p. 8.

a los maestros”⁸⁰ Todos estos conocimientos deben ser desarrollados por los maestros o personas responsables de la capacitación. Así, Lerner (2001) afirma, que “avanzar en la investigación didáctica sobre el trabajo en el aula y sobre la capacitación permitirá ayudar más a los maestros en su difícil tarea”⁸¹.

Es por todo esto, que los maestros deben contar con la formación pertinente, estableciendo relaciones entre los estudios realizados y su desempeño en el aula. Así será posible resolver los problemas de fracaso escolar entre los niños de clase baja y de las otras clases también. Para esto es necesario contar con maestros capacitados que formulen preguntas, que ayuden a entrar al niño en conflicto cognitivo, haciendo que pase de un nivel a otro, “sin forzarlo a ver la alfabetización través de los ojos del adulto”⁸²; además los maestros deben propiciar a sus alumnos un ambiente enriquecido de materiales de lectura y escritura que les permita tener un contacto más cercano con este.

En cuanto a la formulación de preguntas, que hacen posible que el niño pase de un nivel otro, con el apoyo de docentes capacitados, Grossi (1991), citado por Goodman, afirma que el problema de los niños pre silábicos consiste en que ellos pueden representar secuencias de letras pero no comprenden cómo éstos se relacionan con la estructura silábica de la forma oral. De esta manera los conflictos permiten y promueven la alfabetización del niño.

⁸⁰ LERNER, Delia. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica. 2001

⁸¹ Ibíd.

⁸² GOODMAN, Yetta. Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano. Argentina: Aique, 1991. p.127.

Grossi (1991), citado por Goodman afirma que lo que hace posible pasar de un nivel a otro, surge de la conciencia social de que otras personas entienden lo que está escrito.

Lo anterior demuestra que los conflictos cognitivos están influidos por un factor social, permitiendo pasar de un nivel a otro. Es decir que la construcción de la lengua escrita solo es posible cuando hay una interacción social.

En la misma medida, el estudio de Pilar Grossi (1991) demuestra que los niños con escritura pre silábica escriben correctamente su nombre, pero cuando conectan escritura y pronunciación, esta escritura se distorsiona, lo que permite al niño entrar en un nuevo conflicto enriquecedor para su aprendizaje.

Así mismo, Emilia Ferreiro, a partir de sus investigaciones realizadas en Argentina y México plantea las conclusiones sobre la Psicogénesis de los sistemas de interpretación que los niños construyen para entender la representación alfabética del lenguaje. Parte de la realidad que los niños no son solo sujetos de aprendizaje, sino que son también sujetos de conocimiento. Al tratar de asimilar la información que le provee el medio, el niño entra en varias ocasiones en un conflicto cognitivo, ya que cuando la información nueva no es posible de asimilar, los niños la rechazan, pidiendo información para dar sentido a lo que ha encontrado en el medio. De esta manera inicia la búsqueda de coherencia permitiendo la

construcción de sistemas interpretativos en una secuencia ordenada (Ferreiro, 1982).

Como afirma Goodman (1991), es primordial que los docentes conozcan lo que los niños saben de la alfabetización, ya que a través de las experiencias y las investigaciones se ha concluido “que los niños arriban al conocimiento de la lectura y escritura por medio de experiencias cotidianas y mundanas en sus particulares contextos sociales, culturales, religiosos, económicos, lingüísticos y letrados”⁸³. Esto implica una participación activa de los niños en su alfabetización.

De igual manera, resalta como algo muy importante que los docentes conozcan la evolución psicogenética del sistema de escritura, con el fin de poder evaluar los avances de los niños, y ver los signos de evolución que pasarían desapercibidos si se desconocen las etapas de la escritura. Así los maestros deben ser conscientes de la necesidad de crear nuevas metodologías que le permitan al niño pasar de un nivel a otro.

⁸³ Ibíd., p.129.

1.4.2 Conocimientos que debe tener el educador sobre los procesos de lectura y escritura

¿En qué momento debe comenzar la enseñanza de la lectura y la escritura? Emilia Ferreiro (1982) pone en evidencia la necesidad de iniciar a los niños en el aprendizaje de la lectura y la escritura, mediante su propio contexto familiar, social, etc., pues es allí donde el niño tiene contacto directo con el lenguaje, entendiendo que mediante la participación en diferentes actividades sociales, forme significativamente lo que en realidad es la escritura en una sociedad.

Es así como el término “madurez” es criticado, pues el aprendizaje no depende de la madurez del niño, sino de las ocasiones sociales en las que el niño está inmerso. Es por esto, “que el jardín de niños, debería permitirles la experimentación libre sobre las marcas escritas, en un ambiente rico en escrituras diversas”⁸⁴. Lo importante aquí, no es saber cuándo iniciar este proceso, sino saber darles buenas ocasiones de aprender.

Por lo tanto, al referirnos al aprendizaje de la lectura y la escritura, es preciso discutir acerca del contexto responsable de iniciar al niño en este aprendizaje. Los niños tienen la habilidad de aprender de las experiencias, de construir conocimientos, sin quedarse solamente con lo que la escuela les imparte. Es por

⁸⁴ FERREIRO, Emilia. Alfabetización Teoría y Práctica. 2ª Edición. México: Siglo Veintiuno editores. p. 121

esto, que la autora, realiza dos distinciones entre el “problema epistemológico y los métodos de enseñanza”⁸⁵.

En cuanto a los problemas epistemológicos, Ferreiro se refiere a la construcción de un objeto de conocimiento y la manera en que fragmentos de información provistos al sujeto son o no incorporados como conocimiento. Esto puede ejemplificarse por medio del ambiente urbano, donde los niños tienen contacto con material escrito desde un inicio, todo lo contrario a los que viven en un ambiente rural. Esto es saber que, “la construcción de un objeto de conocimiento, implica la construcción de un esquema conceptual que pueda interpretar datos previos y nuevos. Un esquema conceptual que permita procesos de inferencia acerca de propiedades no observadas de un determinado objeto y la construcción de nuevos observables sobre la base de lo que es anticipado y lo que es verificado”⁸⁶.

Por otro lado, está la distinción de los métodos de enseñanza, que implica los intentos de la escuela por mantener y controlar los pasos en la progresión del aprendizaje. Este afán por controlar el proceso, hizo que fuera difícil aceptar el punto de vista del niño, en su desarrollo en la lectura y escritura, pues cerró la posibilidad de entender cómo el niño comprende sus propias producciones escritas, es decir, el sistema de escritura (Ferreiro, 1998).

⁸⁵ Ibíd., p. 123

⁸⁶ Ibíd., p. 124

En la misma línea, Rosa Julia Guzmán (2004) plantea las diferentes concepciones que se hacen desde la práctica del maestro, sobre la lectura y escritura, en donde el docente cree saber lo que realmente significa leer y escribir, entendiéndolo como actos pasivos y no tiene en cuenta que “la lectura es una actividad que involucra siempre el pensamiento, que no se puede hablar de lectura sin comprensión, como tampoco se puede hablar de escritura sin comunicación”⁸⁷.

Es por esto, que es importante resaltar que el proceso que el niño hace para aprender a leer fluidamente es leyendo, pero debe tener dos conocimientos especiales para poder lograrlo: “que lo impreso es significativo y que el lenguaje escrito no es lo mismo que el hablado”⁸⁸. Se espera que estos conocimientos sean tenidos en cuenta en la escuela.

Así mismo, estas concepciones se sustentan en las concepciones sobre lo que es el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura, en las que entra la tarea del educador como creador de las actividades orientadas al aprendizaje de los niños, como facilitador principal de la información no visual del niño y como modelo, logrando que el proceso del niño en el aprendizaje de la lectura sea por medio de su propia experiencia.

⁸⁷ GUZMAN, Rosa Julia. El alfabetismo emergente y la formación de educadores en pedagogía infantil en la Universidad de la Sabana. Bogotá, 2004.

⁸⁸ SMITH, Frank. Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México: Trillas. 1983.

El docente debe tener en cuenta que leer y escribir hacen parte de un complejo proceso en el que interviene un ser activo y dinámico, así como un objeto de conocimiento en el proceso de construcción de la lengua escrita para así, obtener excelentes resultados de su labor como educador.

Es preciso que el docente vea al niño como una persona llena de curiosidades y conocimientos previos, que necesita explorarlos y “explotarlos” de la manera más eficiente y eficaz. Además, debe comprender que lo difícil para él, puede no tener el mismo significado para nosotros los alfabetizados, pues se cae en el error, de no ver esto desde una perspectiva de la persona que aprende, en este caso el niño.

Según Emilia Ferreiro, la mejor estrategia para conocer qué tipo de intervención necesita el niño en su proceso de aprendizaje, es el de comprender los problemas, tal como los niños lo hacen y de seguir las secuencias para la solución de dichos problemas, así como ellos las siguen.

1.4.3 Actividades propicias en la iniciación de la lectura y la escritura

Es común que los maestros se cuestionen acerca de las actividades y materiales adecuados para que el niño pase al nivel siguiente, dichas actividades tradicionalmente se centran en la planificación de clases relacionadas con el nivel silábico.

Teberosky (1997) afirma que para las actividades de escribir con imágenes es primordial hacer una buena selección de éstas y dar instrucciones claras para lo que se quiere lograr. Las imágenes deben ser tomadas del mundo real, tales como marcas comerciales, títulos de diarios, etc., sin rechazar el uso de noticias y mensajes publicitarios, que tantos maestros descartan como materiales propicios para la alfabetización. En cuanto a los mensajes que se usan en el campo pedagógico para la enseñanza de la lectura y la escritura, es primordial usar mensajes escritos en un lenguaje convencional con estructuras regulares (Teberosky, 1982) tales como poesía, proverbios, noticias, dichos, avisos, a partir de los cuatro años; con el fin de facilitar dicho proceso.

En la misma línea, afirma... “los maestros deben incluir actividades de escritura de palabras aisladas, las cuales permiten hacer conexiones entre segmentos entre la lengua oral y segmentos de la lengua escrita”⁸⁹. Por medio de textos el niño puede realizar el análisis silábico primordial en la comprensión del sistema escrito. “La forma figurativa está presente de dos maneras en la escritura: directamente, por la representación gráfica, o indirectamente por la asociación de número, tamaño o calidad de las letras a las características de las formas del objeto representado”⁹⁰.

⁸⁹ GOODMAN, Yetta. Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano. Argentina: Aique, 1991. p. 117

⁹⁰ Ibíd., p. 117

Cuando los niños comienzan a hacer conexiones entre la lengua oral y la escrita harán uso de criterios relacionados con las cualidades de las palabras. Un apoyo importante es usar palabras como los nombres de la docente, de los compañeros, los padres y personajes de cuentos.

Otras actividades pertinentes son los juegos con letras del alfabeto en diferentes materiales, formas y tamaños, Con ellas los niños se divierten escribiendo diferentes palabras. También se usan distintivos y tarjetas, rótulos con los nombres de los niños, con los nombres de los objetos.

Entre los materiales que pueden ser usados para iniciar al niño en la lectura y la escritura se encuentran los anuncios diarios y los textos publicitarios, con los cuales el niño aprende a copiar como modo de convencionalizar su escritura. La observación de las actividades en el aula evidencia que las respuestas obtenidas sobrepasan el nivel de simple denominación rotulado de los objetos representados en las figuras. Desde este momento los niños empiezan a concebir la escritura como representación de la lengua (Ferreiro, 1982 b).

1.4.4 Realidad y desafíos de la escuela en el proceso de lectura y escritura

Al referirnos al proceso que deben tener las instituciones en cuanto a la implementación de estrategias eficientes para la enseñanza de la lectura y

escritura, es posible abordar los problemas cognitivos, uno de los limitantes que han puesto los docentes en el proceso que lleva a cabo el niño, pues generalizan los procesos de aprendizaje en cualquier caso de bajo rendimiento, a pesar de que estos niños rinden normal en otras actividades diarias. Es por esto que Goodman, citado por Emilia Ferreiro (1982), se refería a un cambio de educación con respecto a la lectura, pues la sociedad en general no es lo suficientemente creativa en el momento de querer evaluar y adaptar estrategias para los niños que de alguna manera no se han adaptado a las exigencias de la escuela.

De la misma manera, Delia Lerner en su libro *“Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario, 2001”* plantea la necesidad inevitable de redefinir en la escuela el sentido de la función de " leer y escribir", sustentada con la firme convicción de que es posible hacer de la escuela una institución que “forme usuarios de la cultura escrita”⁹¹ y con el convencimiento de que no se podrá lograr a partir de la traducción más o menos mecánica de los descubrimientos en el campo de la lingüística o la psicología.

A su vez y para lograr esto, Lerner expone de manera clara y precisa que “lo necesario es reconceptualizar el objeto de enseñanza y construirlo tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura”⁹², para así

⁹¹ LERNER, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica. 2001.

⁹² *Ibíd.*

hacer de la escuela un ámbito donde la escritura y la lectura sean instrumentos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento.

“Sin duda, leer y escribir constituyen la misión histórica de la escuela, pero las expectativas de lo que la escuela debe lograr han cambiado mucho con el tiempo. Lo que se entiende por leer y escribir hoy, no corresponde a lo que se entendía en el pasado”⁹³

Así mismo, lo real es “llevar a la práctica lo necesario es una tarea difícil para la escuela”⁹⁴. Esto es principalmente porque la escolarización de esas prácticas de lectura y escritura traen muchos problemas; porque los propósitos de la escuela en la lectura y escritura son distintos a los reales; el objeto de enseñanza se parcela por la inevitable distribución de los contenidos en el tiempo; la institución centra sus aprendizajes de acuerdo a la accesibilidad de la evaluación; y los derechos y obligaciones de los agentes educativos especialmente del maestro y los alumnos son distribuidos de la manera incorrecta.

De igual manera, la autora hace referencia a lo posible, que es “hacer el esfuerzo de conciliar las necesidades inherentes a la institución escolar con el propósito

⁹³ Ibíd.

⁹⁴ Ibíd.

educativo de formar lectores y escritores; es generar condiciones didácticas que permitan poner en escena un versión social de estas practicas”⁹⁵.

Desde su punto de vista, el desafío mayor consiste en “formar practicantes competentes de la lectura y la escritura, y no sólo sujetos que puedan “descifrar” el código; es decir, el lenguaje escrito”⁹⁶. Con “practicantes competentes” se refiere a individuos que sean capaces de elegir la información adecuada para encontrar la solución a problemas que les afectan, que adopten una actitud crítica ante el sinfín de mensajes que llegan a ellos, que lean por motivos diferentes: académicos, recreativos, informativos, y que asuman una postura personal.

De esta manera, el desafío planteado, lo deben enfrentar las personas que están comprometidas con la institución escolar, ellos deben “combatir la discriminación desde el interior de la escuela; aunar esfuerzos para alfabetizar a todos los alumnos, para asegurar que todos tengan oportunidades de apropiarse de la lectura y la escritura como herramientas esenciales de progreso cognoscitivo y de crecimiento personal”⁹⁷.

⁹⁵ Ibíd.

⁹⁶ Ibíd.

⁹⁷ Ibíd.

Después de planteado el desafío de la escuela y de los agentes educativos en cuanto a las prácticas sociales de la lectura y la escritura, la autora hace referencia a la noción de *transposición didáctica* “el saber que se modifica al ser comunicado, al ingresar en la relación didáctica”⁹⁸.

Este es un fenómeno que afecta a todos aquellos saberes que ingresan en la escuela para ser enseñados y aprendidos, por ejemplo, “en el aula se espera que los niños produzcan textos en un tiempo muy breve y escriban directamente la versión final, en tanto que fuera de ella producir un texto es un largo proceso que requiere muchos borradores y reiteradas revisiones”⁹⁹.

Por otra parte, Lerner en su libro “*Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario, 2001*” enfatiza el fuerte desafío que implica “la elaboración de documentos curriculares”¹⁰⁰, ya que en éste se plasman los contenidos que deben ser enseñados, se construye el objeto de enseñanza y ¿Cuál es el objeto de enseñanza?

Para dar respuesta a esta pregunta la autora tiene en cuenta que, “el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la

⁹⁸ Ibíd.

⁹⁹ Ibíd.

¹⁰⁰ Ibíd.

educación obligatoria es el de *formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita*. Entonces el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental *las prácticas sociales de lectura y escritura*¹⁰¹.

Después de definir el objeto de enseñanza, se hace evidente que en el diseño del currículum, “estas prácticas de lectura y escritura son totalmente ausentes y los efectos de esta ausencia son axiomáticos: la reproducción de las desigualdades sociales relacionadas con el dominio de la lectura y la escritura”¹⁰².

Por tal razón y al puntualizar el objeto de enseñanza, se hace imprescindible en el diseño del currículum concebir como contenidos fundamentales de la enseñanza “*los quehaceres del lector, los quehaceres del escritor*”¹⁰³, y así concebir dos dimensiones: “*la dimensión social interpersonal, pública y una dimensión psicológica, personal, privada*”¹⁰⁴.

A partir de esto, se hace evidente e irrefutable la desnaturalización que la lectura sufre en la escuela, todo el tratamiento que la escuela hace de la lectura es ficticio, empezando por la imposición de una única interpretación posible. La autora se refiere a esto dando a conocer lo esencial que cambiaría esa realidad “hacer de la

101 Ibíd.
102 Ibíd.
103 Ibíd.
104 Ibíd.

escuela un ámbito propicio para la lectura, es abrir para todos las puertas de los mundos posibles, es inaugurar un camino que todos puedan recorrer para llegar a ser ciudadanos de la cultura escrita”¹⁰⁵.

Así mismo, dice que “en la escuela, la lectura es ante todo un objeto de enseñanza y que para que también se constituya en un objeto de aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, lo cual significa que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora”¹⁰⁶. Es por esto que cada situación lectora responde a un doble propósito: *un propósito didáctico* “enseñar ciertos contenidos de la práctica social, para que le sirvan al alumno en un futuro, en situaciones no didácticas”¹⁰⁷ y *un propósito comunicativo* “relevante desde la perspectiva actual del alumno”¹⁰⁸.

Por otro lado se hace énfasis en que, aprovechar al máximo el tiempo didáctico y aprender a controlarlo y potencializarlo es sin duda, una variable de la mayor importancia en la reflexión didáctica. “El tiempo es un factor de peso en la institución escolar. Por ejemplo cuando se opta por presentar los objetos de estudio en toda su complejidad y por reconocer que el aprendizaje progresa a través de sucesivas reorganizaciones del conocimiento, el problema de la

¹⁰⁵ Ibíd.

¹⁰⁶ Ibíd.

¹⁰⁷ Ibíd.

¹⁰⁸ Ibíd.

distribución del tiempo deja de ser simplemente *cuantitativo*, para producir un cambio *cualitativo* en la utilización del tiempo didáctico”¹⁰⁹

De la misma manera, se analiza la importancia del control en la evaluación lectora y en la enseñanza de lectura “La prioridad de la evaluación debe terminar allí donde comienza la prioridad de la enseñanza, así resulte de más difícil control”¹¹⁰. Brinda a los niños todas las oportunidades necesarias para que lleguen a ser lectores en el pleno sentido de la palabra plantea el desafío de elaborar “nuevos parámetros de evaluación, nuevas formas de control que permitan recoger información sobre los aspectos de la lectura que se incorporan a la enseñanza”¹¹¹.

1.4.5 Deficiencias en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en la etapa preescolar

Rosa Julia Guzmán en su ponencia “El Alfabetismo Emergente y la Formación de Educadores en Pedagogía Infantil en la Universidad de la Sabana del 2004” hace un recuento de las deficiencias que se presentan en las etapas iniciales de la enseñanza en los niños, principalmente en la enseñanza de lectura y escritura, las cuales son: ideas erróneas de lo que realmente es lectura y escritura; aplicación

¹⁰⁹ Ibíd.

¹¹⁰ Ibíd.

¹¹¹ Ibíd.

inadecuada de los métodos de enseñanza y la ruptura de la continuidad de conocimientos y promoción del desarrollo entre los niveles educativos. Así mismo, ella da a conocer varias razones por las cuales, sucede la afirmación hecha por la estudiante de una Maestría: “¿por qué es fácil hablar de aprendizaje de la lectura y la escritura y en cambio es difícil lograrlo?”¹¹².

En la educación preescolar y primaria, se presenta un desequilibrio en la transición entre los dos niveles educativos, debido a que “los niveles escolares no tienen realidad en la mente del niño”¹¹³ y a que en la práctica se presentan grandes diferencias entre las formas de trabajo en el aula de preescolar y en la de primer grado.

Igualmente la educación en la etapa preescolar se ve afectada por la pre-concepción de los modelos pedagógicos de los docentes, generando un atraso real en los procesos educativos de los menores. Estos modelos “deberían estar pensados en función de los conocimientos y competencias requeridas para formar niños y niñas de una época histórica en particular, en la que seguramente coexisten diferentes contextos socioculturales”¹¹⁴.

¹¹² GUZMAN, Rosa Julia. El alfabetismo emergente y la formación de educadores en pedagogía infantil en la Universidad de la Sabana. Bogotá, 2004.

¹¹³ Ibíd.

¹¹⁴ Ibíd.

De la misma manera, Ferreiro y Teberosky (1979) afirman que los docentes al plantear metodologías iguales para todos los niños, no tienen en cuenta el ritmo y las necesidades de cada uno. Así los que aprenden a escribir en el primer curso escolar, son los estudiantes que se encontraban en niveles avanzados en el momento de ingresar al sistema educativo. Por lo tanto, parecería que la enseñanza sistemática se dirige únicamente a personas que han progresado significativamente en la conceptualización con respecto al sistema de escritura.

Emilia Ferreiro, hace una clara precisión en cómo el contexto en el que vive el niño influye decisivamente en su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Los niños de clase media tienen más contacto con la lengua escrita por crecer en ambientes letrados, y en esto se diferencian de los niños que no tienen la posibilidad de crecer en un ambiente de experiencias de lectura y escritura. A estos últimos se les dificultó diferenciar entre las letras en sí y las letras como objetos sustitutos.

Esther Pillar Grossi (1991) citada por Goodman, presenta experiencias del grupo de Estudio de Educación-Metodología, Investigación y Acción (GEEMPA), el cual se dedica a investigar la alfabetización de los niños brasileños de clase baja. En el estudio se evidencia que “a los niños de clase baja generalmente se los percibe como incapaces de hacer frente adecuadamente a los requerimientos

escolares”¹¹⁵. A pesar de la percepción pesimista el trabajo de Pilar Grossi muestra que estos niños son capaces de alfabetizarse.

Por las razones expuestas anteriormente, Esther Pilar Grossi expresa la necesidad de replantear los procesos didácticos, que en algunas ocasiones son inadecuados en enseñanza escolar de los niños de clase baja. Entre las actividades propuestas encontramos la lectura de cuentos, actividad que permite crear imágenes mentales, ya que existe una relación entre el dibujo, dichas imágenes, la escritura y el discurso oral que promueve un enlace dinámico entre el lenguaje oral y el texto escrito. “Esta condición es necesaria para desarrollar la relaciones entre lectura y escritura”¹¹⁶, por lo tanto las actividades planteadas por el maestro en el aula deben promover el enlace dinámico expuesto anteriormente. Además otras actividades pueden basarse en acciones favoritas para los niños como escribir sus canciones preferidas o enviar tarjetas postales.

Desde la perspectiva pedagógica los problemas de lectura y escritura han sido vistos como una cuestión de métodos, que se clasifican en los sintéticos y analíticos. El primero parte de elementos menores de la palabra y los segundos parten de la palabra o de unidades mayores. Así, el método sintético consiste en ir de la parte al todo, hace énfasis en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, es decir entre el sonido y la grafía. Por el contrario, el método fonético parte de lo

¹¹⁵ GOODMAN, Yetta. Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano. Argentina: Aique, 1991. p. 113

¹¹⁶ *Ibíd.*, p. 114

oral, es decir que parte del fonema asociándolo a su representación gráfica. Lo que apreciamos es un proceso de lectura y escritura mecánico como lo plantea Decroly. De esta forma, se concibe el proceso de aprendizaje de la lectura, simplemente como una asociación entre respuestas sonoras a estímulos gráficos.

Así mismo, se hace evidente la diferencia entre exponer métodos de enseñanza para la lectura y escritura y su desarrollo práctico, dado que en la realidad se dificulta en gran medida la eficiencia de dichos métodos, lo que hace necesario reevaluar los planes de estudio en las Facultades de educación, para buscar un mejor desarrollo profesional de los docentes egresados y lograr un buen desarrollo de las competencias de lectura y escritura en cada nivel educativo.

Así, uno de los aspectos que retrasa o distorsiona el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, discutidos por Emilia Ferreiro, es el tradicional dictado, que ha sido utilizado para evaluar a los niños. Mediante diferentes observaciones de dictados realizadas en instituciones en México, se pudo evidenciar que “ninguno de los participantes se cuestionan sobre la legitimidad de esa práctica”¹¹⁷. Lo que el dictado escolar produce, es un “sufrimiento del lenguaje en tres procesos simultáneos de desnaturalización: vaciamiento de la significación, empobrecimiento y sustitución de unidades lingüísticamente significativas por

¹¹⁷ FERREIRO, Emilia. Alfabetización Teoría y Práctica. 2ª Edición. México: Siglo Veintiuno editores. p. 156

unidades no-significativas”¹¹⁸, es por esto, que el dictado escolar no contribuye al aprendizaje de la lengua escrita (Ferreiro, 1998).

1.5 INFORMÁTICA EN LA ALFABETIZACIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Rocío Rueda y Antonio Quintana en su libro *“Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la Cultura Informática Escolar, I 2004”* recogen los resultados de la investigación “Ambientes Educativos Hipertextuales: modelos de uso en procesos de enseñanza-aprendizaje”, en la cual hacen una reflexión acerca del significado e impacto de las tecnologías de información y comunicación en la educación, la ciencia y la cultura, buscando “aportar nuevos elementos para la comprensión y transformación de la cultura informática escolar”¹¹⁹.

Asimismo, en dicha reflexión tienen en cuenta qué tipos de aprendizajes, de autores, de actitudes e interacciones está propiciando la cultura informática escolar, actualmente relacionada con “los usos, creencias, representaciones, interacciones, artefactos y espacios”¹²⁰, alrededor de la incorporación del computador en la escuela.

¹¹⁸ Ibíd., p. 157.

¹¹⁹ RUEDA ORTIZ, Rocío. y QUINTANA, Antonio. *Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la Cultura Informática Escolar*. Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004. p. 89.

¹²⁰ Ibíd. p. 85.

De igual manera, describen cómo profesores y estudiantes, apropian la tecnología informática, las interacciones, roles, sus experiencias de uso, imágenes y creencias integradas desde una perspectiva cultural sobre el uso de las tecnologías informáticas.

De este modo, estos autores hacen referencia a las representaciones sociales como “tipos de creencias paradigmáticas, organizaciones de creencias, organizaciones de conocimiento y lenguaje”¹²¹. Estas representaciones sociales se caracterizan por transformar lo desconocido en algo familiar.

En suma, estas representaciones sociales se producen a partir de dos procesos: el primero de ellos es denominado *anclaje*, el cual reside en “un proceso de categorización donde se puede clasificar y dar nombre a cosas o personas”¹²²; y el segundo proceso es definido como objetivación, el cual consiste en que “las entidades abstractas se transforman en algo concreto y material, así como los productos del pensamiento en realidades físicas y los conceptos en imágenes”¹²³.

De esta manera, las actitudes se ubican como una dimensión de la representación, las cuales no pueden existir sin un conjunto previo de nociones,

¹²¹ Ibíd., p. 67.

¹²² Ibíd., p. 89.

¹²³ Ibíd., p. 90.

opiniones, juicios y experiencias que conforman dichas representaciones y están presentes en la interacción social.

En consecuencia, la actitud es comprendida como “un conjunto de tres componentes”¹²⁴: *componente afectivo*, conformado por los sentimientos favorables y desfavorables; *componente cognitivo*, que hace referencia a los juicios, creencias y conocimientos; y el *componente conativo* que hace referencia a la tendencia a la acción.

En este orden de ideas, los computadores se han convertido en “objeto de actitud”¹²⁵, por la importancia que han cobrado en la modernización de nuestra sociedad y por lo que significan dentro del propósito democratizador de la educación a partir de la dotación de tecnología.

Es así como las actitudes que una persona pueda tener hacia un objeto dependen de sus creencias hacia el mismo, esto es, de la información que el individuo posee con respecto a dicho objeto. Es por ello que las creencias se convierten en un componente fundamental del factor cognoscitivo de las actitudes. En suma, el estudio de la actitud, en el contexto educativo de las tecnologías informáticas, se

¹²⁴ Ibíd., p. 91.

¹²⁵ Ibíd., p. 93.

consolida en un “indicador o pronosticador de la recepción que de éstas hacen los sujetos, estudiantes y maestros”¹²⁶.

Los autores Rueda y Quintana (2004) en cuanto a la actitud afirman que “hay una actitud positiva y favorable hacia el uso del computador en los docentes, dada su reciente aproximación a esas tecnologías en su experiencia personal y profesional, pero no hay una disposición efectiva a usarlo, ni tampoco suficiente claridad sobre su potencial educativo”¹²⁷, creando inseguridad al utilizar el computador en la práctica docente.

Adicionalmente, los aleatorios programas de formación de docentes y las pocas condiciones de acceso y uso continuo de las tecnologías informáticas producen indudablemente desilusión y desmotivación para ejecutar el trabajo escolar con el apoyo del computador. De ahí que “la formación de los maestros en el uso del computador dependa, en gran parte, de iniciativas particulares y de la disponibilidad del responsable del aula de medios para brindar la asesoría necesaria”¹²⁸.

Por otra parte, Rueda y Quintana (2004) hacen referencia a las actitudes de los estudiantes mexicanos, en los cuales se identifica “una disposición positiva hacia

¹²⁶ Ibíd., p. 94.

¹²⁷ Ibíd., p. 95.

¹²⁸ Ibíd., p. 102.

el computador como herramienta de trabajo personal y como apoyo al trabajo personal y como apoyo al trabajo escolar”¹²⁹. Mientras que en Colombia “los estudiantes no asocian directamente el uso del computador como actividades de autoaprendizaje o autoestudio”¹³⁰.

La actitud de los estudiantes en Colombia se da porque el proceso de incorporación de computadores, con fines pedagógicos, ha estado apoyado en programas de capacitación de docentes profesionales con más formación ingeniera que pedagógica, lo cual ha llevado a orientar las clases al dominio de los programas de software estándar y no a desarrollar el pensamiento y habilidades cognitivas y metacognitivas.

De igual manera, los programas de formación no han conseguido estimular el diseño de modelos pedagógicos de uso de computadores en el aula, pese a la importancia que la informática educativa ha tomado en los contextos académicos.

De otro lado, los autores destacan que los niños que utilizan el computador desde pequeños tienen una actitud más positiva y que hay diferentes actitudes con respecto a su uso, dependiendo del grado escolar de los alumnos y la antigüedad de los docentes, esto significa que los años de experiencia de los docentes hace que tengan una actitud positiva hacia el computador, pese a su bajo dominio y

¹²⁹ Ibíd., p. 103.

¹³⁰ Ibíd., p. 105

conocimiento tecnológico. Igualmente, con el paso del tiempo en la escolaridad, los niños van perdiendo el interés por el computador, debido a “modelos pedagógicos centrados en el manejo instrumental del computador y las reducidas oportunidades de interactuar directamente con la maquina”¹³¹.

En consecuencia, el poco manejo del computador en las prácticas escolares se relaciona con la edad y la llegada reciente de las tecnologías informáticas a la historia personal de los docentes, el uso en el hogar principalmente por sus hijos y la ausencia de una propuesta pedagógica que le dé sentido al uso del computador en las clases. De esta manera, se da gran importancia a la formación docente como elemento central y neurálgico para comprender cómo se ha ido generando una *cultura informática* en las instituciones.

En efecto, alrededor del uso del computador se genera una cierta cultura informática escolar, y es aquí donde la escuela y el sistema educativo, siendo en su conjunto “una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones”¹³², juegan el papel principal para lograr que la cultura informática educativa se convierta en un fenómeno más amplio que se produzca en y desde contextos culturales particulares propios de la escuela.

¹³¹ Ibíd., p. 107.

¹³² Ibíd., p. 117.

De esta manera, la cultura escolar es influida por diferentes fenómenos; por un lado están *el activismo y el aislamiento*, y por otro, *la tensión conservadurismo e innovación*. Explorar estos fenómenos permite de alguna manera complejizar la visión de cómo las tecnologías de la informática se integran dentro de las actividades escolares.

En este orden de ideas, las instituciones escolares buscan la legitimación de su acción educativa y su actualización de la tarea formadora, participando en proyectos de aula, proyectos de área, desarrollo del PEI y participación de programas oficiales, pero sin la conformación de equipos interdisciplinarios por lo menos en lo correspondiente a informática escolar. “Este activismo, en cierto modo, hace que se aisle, se extravíe, la fundamentación conceptual como sustrato mismo de las acciones escolares. Cada quien hace lo que puede o lo que sabe, aislado de los demás”¹³³. En el marco institucional de una cultura de activismo y aislamiento en el que los proyectos y programas de informática educativa están inmersos, el aula de informática es únicamente propiedad del profesor o dinamizador de esta área. En muy pocos casos, algunos docentes han intentado integrar trabajos de sus asignaturas con las clases de informática; sin embargo no dejan de ser acciones muy aisladas y esporádicas.

¹³³ Ibíd., p. 119.

Flinders (1988) citado por Rueda y Quintana (2004) distingue tres clases de aislamiento, con las cuales es posible caracterizar la cultura escolar actual: aislamiento psicológico, el ecológico y el adaptativo. El primero “ocurre cuando la inseguridad personal o el miedo a la crítica recluyen al docente a los límites del aula, fenómeno que se traduce en algunos casos, en arbitrariedad y autoritarismo”¹³⁴. El aislamiento ecológico se refiere al aislamiento que produce la estructura espacio, temporal y curricular de las instituciones educativas, lo que dificulta la comunicación y la colaboración. El aislamiento adaptativo “es una estrategia personal para encontrar, activa y voluntariamente, el propio espacio de intervención y preservarlo de influencias “negativas del contexto”¹³⁵, lo que impide la colaboración y el enriquecimiento mutuo de los maestros.

Rueda y Quintana (2004), afirman, que encontraron en su trabajo de observación otro tipo de aislamiento, el intelectual, caracterizado por la falta de formación sólida en el campo de las nuevas tecnologías, y que junto con la inseguridad personal que ello produce, aleja cada vez más a los profesores de la posibilidad de asumirse como intelectuales en este campo, dejando esa tarea a profesionales de otras disciplinas e, incluso, a profesionales ajenos al campo de las ciencias de la educación. Si bien es cierto que la tecnología hace parte de nuestra cotidianidad, es considerada como algo de expertos y que por ende no es necesario tener una vinculación con ella.

¹³⁴ Ibíd., p.123.

¹³⁵ Ibíd., p.123

La ausencia de la propuesta pedagógica que integre diferentes experiencias y saberes implica la falta de reflexión teórica crítica sobre la producción de conocimiento o saber pedagógico desde el escenario de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

La tecnología informática se aborda de manera instrumental, sin una reflexión que lleve a comprender el impacto de tales tecnologías en la mente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la cultura. Es por esto que los profesores se encuentran en una situación desventajosa para asumir los retos que propone la sociedad hoy, ya que sus conocimientos no logran transferirse al entorno informatizado y tecnológizado de mundo contemporáneo. Como señala Papert “la escuela se mantiene apartada de la reflexión sobre la tecnología y los docentes son tecno - centristas, pues sólo se preguntan qué se puede hacer con los computadores en vez de preguntarse qué quieren hacer, cómo los computadores pueden favorecer la transformación educativa”¹³⁶. Sin embargo, la escuela se mantiene en el activismo escolar y el conservadurismo, por lo que en su propuesta de formación no parece estar orientada hacia una formación para la producción sino para la reproducción o repetición de tareas previamente definidas por los sistemas informáticos.

¹³⁶ Ibid., p.123.

Fullan y Hargreaves (1992) sostienen que la incertidumbre, el aislamiento, la saturación de tareas, la jerarquización sin sentido y el individualismo componen una potente combinación que conduce inevitablemente al conservadurismo¹³⁷ . En dicho escenario se privilegia el énfasis en las acciones instrumentales sobre las reflexivas.

Pérez y Gómez (2004) citados por Rueda y Quintana (2004) afirman que “Se ahoga frecuentemente todo intento e iniciativa de innovación por la incertidumbre que provoca el amenazar las costumbres y rutinas que sostienen el equilibrio del statu quo, y para los alumnos y para los docentes el escenario de la escuela se convierte, no en una oportunidad de educación, sino en un contexto peculiar de comunicación”¹³⁸ (Pérez Gómez, 1988:178).

Rocío y Antonio (2004); plantean una propuesta de innovación en nuevas tecnologías que permita al docente comprender en su complejidad el impacto educativo y cultural de las nuevas tecnologías, y en consecuencia producir conocimiento pedagógico que integre teoría y práctica. Un aspecto importante es propiciar el desarrollo de la autonomía personal, tanto del maestro como del estudiante, ya que el mundo de hoy requiere una transformación cultural iniciada desde y en la escuela” .Además, “es necesario crear un nueva concepción de la tecnología como forma de organización social que involucre diferentes segmentos

¹³⁷ Ibíd., p.125.

¹³⁸ Ibíd., p.128.

sociales, a la opinión especializada, y lograr la relación entre el uso y la producción de artefactos, resistiendo de esta manera, crítica y creativamente, a las rutas que define la industria y el mercado de las tecnologías”¹³⁹.

A partir de las observaciones realizadas Rueda y Quintana (2004) y los testimonios de los profesores se identificaron tres grupos de maestros de acuerdo con sus miedos y temores. El primer grupo de maestros es reacio al uso, a aprender y a interactuar con la tecnología. El segundo grupo intenta aprender con el fin de estar enterados de lo que dicen sus estudiantes, pero no usan ese aprendizaje sobre la tecnología informática en sus clases por la inseguridad que sienten al no saberlos usar totalmente y perder así la autoridad frente a los alumnos. Y finalmente el tercer grupo de profesores reconocen públicamente que no saben o saben muy poco de computadores y deciden aprender de y con sus estudiantes.

Es suma, “podemos decir que los profesores utilizarán los computadores cuando tengan un conocimiento directo del tema, cuando tengan una formación suficiente que les permita usar estas tecnologías con facilidad y cuando puedan dilucidar claramente ventajas y limitaciones pedagógicas de su uso”¹⁴⁰. Los maestros parecen estar más preocupados por tener los conocimientos básicos para usar

¹³⁹ Ibíd., p.119

¹⁴⁰ Ibíd., p.137

con seguridad el computador, que por realizar reflexiones filosóficas, antropológicas y pedagógicas sobre este.

Por otro lado, los miedos de los estudiantes hacia el uso del computador están relacionados con el temor a dañar las máquinas, pero a diferencia de los maestros, los alumnos los justifican en falta de acceso, de experiencia y uso en sus casas y escuelas. Sin embargo, es a través de su interacción en lapsos cortos de tiempo, del uso de programas básicos, de la navegación por internet, que los estudiantes desarrollan durante el proceso escolar las competencias tecnológicas suficientes como para que esos miedos disminuyan o desaparezcan.

En la escuela los estudiantes acceden a dos modalidades de interacción con el computador (Rueda y Quintana (2004): la instrumental o el comunicativo afectivo. La primera hace referencia al uso más instrumental de manejo de programas o paquetes de propósito general para la realización de tareas previamente definidas por éstos. Este uso es frecuente en las clases de informática en donde el fin es el manejo de ciertos programas estándar, lo que crea aprendizajes inadecuados, lo que conlleva a que los estudiantes los olviden fácilmente o que se cree una apatía hacia el computador.

En la modalidad de interacción comunicativa afectiva, los estudiantes y algunos docentes aprovechan las posibilidades comunicativas, expresivas y lúdicas de las tecnologías, lo que sucede con más frecuencia en tiempos y espacios no formales

de clase. En esta modalidad el uso del computador está centrado en los intereses y necesidades de los estudiantes.

Con base en las observaciones de Rueda y Quintana (2004), en la aulas de informática, encontraron que los estudiantes se dividen entre los que tienen pocos conocimientos sobre computadores y les entusiasma conocerlos, y los que tienen conocimientos básicos e incluso usan internet sin problemas y muestran mayor interés por explorar el computador, lo que sucede sin la presencia de un docente. Los más hábiles no son los que han recibido cursos de informática, sino los que tienen acceso a los computadores en tiempos no formales o informales y los exploran con mayor libertad.

Los autores Rueda y Quintana (2004) a partir del cómo y qué papel juegan las herramientas de informática en el aula, los docentes y estudiantes, además de las instituciones, realizan una aproximación a un aspecto de gran importancia, como lo es la creación de una nueva cultura, mediada por las nuevas tecnologías, en donde afirman que las tecnologías más que herramientas son mediaciones culturales, idea afín con Dewey, el cual habla de la “perspectiva de la filosofía de la tecnología”, la cual considera que los “artefactos y los sistemas de artefactos existen como tales sólo en relación con algo más denominado de diversas maneras como situación, contexto, actividad, etc”¹⁴¹ (Michael Cole, 1999). En esta

¹⁴¹ Ibíd., p.157

actividad se modifica al sujeto en relación con los otros y al sujeto en relación con la situación como un todo, lo mismo que al medio, en donde el yo y el otro interactúan.

De esta manera, cabe aclarar que estas interacciones se producen en contextos y situaciones particulares, definidas por autores como Martín Barbero y Guillermo Orozco, como mediaciones. Sin embargo, lo que se intenta acerca de los contextos, es evitar la ambigüedad del término, donde se piensa en él como aquello que nos rodea. Al hablar de un acto en un contexto, es preciso interpretarlo en relación con “la mente, los objetos y los contextos que se presentan juntos como parte de un único proceso bio-socio-cultural de desarrollo”¹⁴². En la actividad práctica, surge la mediación, la cual es el resultado y condición previa del pensamiento humano, convirtiéndose en el territorio donde se crean y utilizan los artefactos.

En la forma en que los autores Rueda y Quintana abordan este marco conceptual sobre los contextos, se hace más fácil comprender esa apropiación cultural de las nuevas tecnologías. Aunque hay que tener claro, según ellos, que la relación que se pueda llegar a entablar con un computador, es diferente a la de otros medios, pues tiene un doble carácter, masivo e individual. Asimismo, los autores se refieren a esta interacción en términos educativos, como “la naturaleza interactiva

¹⁴² Ibíd., p.158.

del computador y la posibilidad de trabajar con otros compañeros, lo cual ha llevado a plantear la idea de los ambientes colaborativos como una condición del aprendizaje en entornos informatizados”¹⁴³.

El concepto de mediación cultural, fue introducido por el autor J.M. Barbero (1998), quien afirma que ésta “proviene menos del desarrollo tecnológico del medio o de la modernización de sus formatos que del modo como la sociedad se mira en ese medio: de lo que de él espera y de lo que le pide”¹⁴⁴, lo que implica que los imaginarios que nos formamos en el proceso de recepción no se dan al tener relación directa del sujeto y medio de comunicación, sino que están mediados por procesos de construcción de significados en los cuales intervienen diversas agencias sociales (López de la Roche, 2000).

Desde esta perspectiva, entender las nuevas tecnologías en el contexto educativo tiene que ver con las transformaciones culturales consideradas como: los cambios de la sociedad y el desencuentro entre la escuela y el mundo de los niños y jóvenes. Asimismo, la llegada de estas nuevas tecnologías a los docentes, es un hecho reciente, en donde se ve una diferencia marcada, en cuanto a lo que conoce el docente y el alumno, pues los niños se refieren con mayor naturalidad a ellas, explicando así el miedo que los docentes llegan a sentir frente a las

¹⁴³ Ibíd., p.158.

¹⁴⁴ Ibíd., p. 158.

tecnologías, queriendo evadirlas y aplicando prácticas tradicionales, fenómenos que los autores han caracterizado como el “aislamiento psicológico”.

Los autores Rueda y Quintana (2004), realizan una reflexión comunicativo-educativa, en donde afirman que “la ruptura entre la cultura de la escuela y las culturas de los alumnos es grave porque los maestros no se han interrogado frente a los cambios que la comunicación le está demandando actualmente a la educación, ni por los conocimientos, valores y actitudes de nuestros alumnos frente a los medios y nuevas tecnologías, ni sobre la incidencia de éstos en los procesos educativos y pedagógicos”. Es decir, que es necesario preguntarnos cómo estamos en cuanto a lo que sabemos de las tecnologías y no solo conocer los aparatos, pues la interacción de los estudiantes a veces es sólo por distracción, otras para aprender, informarse o comunicarse. Aunque no hay que olvidar que en cualquiera de estas interacciones, los estudiantes construyen sus propias estrategias de interacción.

Es así como los autores arriba señalados afirman que si se tuvieran en cuenta los aspectos mencionados anteriormente y se realizara una reflexión crítica en cuanto a cómo se deben utilizar las herramientas de información, se tendría un amplio conocimiento teórico-práctico para la realización de programas pertinentes de formación docente (Rueda y Quintana, 2004) pues los maestros, han subvalorado el poder de los medios y tecnologías por temor o desconocimiento, pues solo se valora lo que viene de los libros impresos. Estas actitudes, son las que impiden

formar en competencias cognitivas en el uso de tecnologías, a grupos de niños que se encuentran en condiciones desiguales, además crean desventajas de formar ciudadanos críticos frente a estos nuevos medios.

Respecto a los espacios destinados para las herramientas de la información, los autores afirman que el espacio físico provee de una semántica a la actividad de los sujetos. En este espacio físico, la distribución de los equipos tiene que ver con los resultados de su uso. La mayoría de estos espacios se encuentran aislados o diseñados de una manera incorrecta. Al crearse las “rupturas comunicativas”, las cuales son la forma como están ubicados los equipos, el computador se empieza a ver como un agente que aísla.

Es así como los alumnos empiezan a ver este espacio como algo que produce apatía e incredulidad, aspecto mencionado anteriormente. Es por esto que las instituciones, al ver que no pueden ampliar el espacio en el aula de forma adecuada dentro de la institución, han optado por equiparlas con los instrumentos necesarios para la labor docente, además las han hecho más atractivas para los estudiantes. Aunque las instituciones han avanzado en este sentido, se cae en un error con esta clase de dotación, pues los docentes tienden a condicionar la forma de uso de los equipos, decidiendo el software que deben usar. Es por esto que los autores Rueda y Quintana (2004), aconsejan recurrir a la escuela nueva, donde a través de los “rincones de aprendizaje”, los estudiantes puedan tener acceso a las tecnologías.

En esta medida, el profesor de informática dentro del aula, ha jugado un papel fundamental, pues es el responsable de determinar las necesidades y requerimientos de equipos y software. Este hecho le da un cierto poder sobre los otros docentes, pero lo cataloga como el docente que no tiene dominio pedagógico de la tecnología, simplemente es el que sabe de informática. Es por esto que la informática se incluye en los programas educativos, sin un fundamento pedagógico que le dé bases al trabajo en el aula, aspecto que preocupa a los autores, pues sin tener una reflexión pedagógica y tecnológica en los espacios educativos, es muy difícil generar ambientes colaborativos entre los alumnos (Rueda y Quintana, 2004).

En cuanto a los proyectos que se manejan en las instituciones, éstos no se ven articulados con el currículo de forma transversal, para lo cual es necesario darle al uso del computador otra dimensión en procesos de enseñanza-aprendizaje. De aquí parte la necesidad de profundizar en esa reflexión que la comunidad educativa hace respecto a las implicaciones pedagógicas y didácticas del uso de computadores, del concepto de ambientes de aprendizaje y de todo lo que tiene que ver con el uso de herramientas, horarios adecuados para los docentes y alumnos, y el diseño de las salas de informática.

En este orden de ideas, los autores Rueda y Quintana (2004) en el apartado “Hacia una propuesta didáctica”¹⁴⁵, afirman que existe una doble tensión acerca del impacto que tienen las tecnologías, en cuanto a la construcción de nuevas sociedades. Por un lado están los tecnófobos, quienes se refieren al “apocalipsis” que ha causado el desarrollo y uso incontrolable de los productos científicos tecnológicos, los cuales debilitan y acaban los ecosistemas (Rueda, 2004). En esta misma línea, el autor Carl Sagan (1998) citado por Rueda y Quintana (2004), proporciona una mirada positiva acerca del llamado “apocalipsis” de los tecnófobos, pues él afirma que mediante las tecnologías se da la posibilidad de crecimiento como humanidad. La reflexión que el autor Sagan (1998) hace respecto a lo mencionado anteriormente, es la siguiente “a menos que resultemos mucho más estúpidos de lo que creo, de las crisis medio ambientales de nuestro tiempo, debe surgir una integración de las naciones y las generaciones, e incluso el final de nuestra larga infancia”¹⁴⁶. Por otro lado, se encuentra la tensión de la tecnofilia, que ha colocado estos avances como la panacea que le da solución a los problemas de la humanidad, en donde se llega al extremo de reemplazar la fe religiosa, por la fe en la ciencia y tecnología.

Al darse esta doble tensión se crean espacios de reflexión que permiten a los ciudadanos participar de forma crítica de las decisiones que van a afectar a la sociedad.

¹⁴⁵ Ibíd., p.173.

¹⁴⁶ Ibíd., p.175.

En este sentido, la escuela tiene la responsabilidad de contrarrestar la “idealización” de este desarrollo tecnológico, pero también de identificar y sacar a relucir sus potencialidades en su quehacer de formación y transformación cultural. Lo que proponen los autores en este apartado, es contribuir en esa dirección, para lo cual se hace necesario reflexionar sobre las potencialidades de las TICs.

Derrick de Kerckhove (1999) citado por Rueda y Quintana (2004), resume estas potencialidades en tres: la interactividad, conectividad e hipertextualidad. La primera potencialidad, la interactividad, es entendida como “el medio que responde de alguna forma a las solicitudes o acciones del usuario”¹⁴⁷. Estas respuestas llevan a las personas a tener una acción y reacción dinámica con la máquina.

Entender el potencial para la interactividad exige un cambio de perspectiva. La interactividad, en el contexto del manejo electrónico de la información, consiste en que la persona selecciona o da el contenido de los sistemas informáticos, es decir, que el acceso a la información responda a los intereses, motivaciones y necesidades del usuario, llevando a los dispositivos tecnológicos la capacidad de desarrollar un trabajo autónomo, permitiendo acciones que desde la pedagogía favorecen el aprendizaje, como: “la exploración y el establecimiento de relaciones significativas” (Rueda y Quintana, 2004).

¹⁴⁷ Ibid., p.177.

Frente al hecho de que el usuario pueda buscar libremente el contenido y que pueda transformarlo, el autor Kerckhove (1999) citado por Rueda y Quintana (2004), afirma que estas habilidades, cambian los procesos en que se diseña el contenido mismo, pues crea nuevas herramientas que permiten que el usuario se haga cargo del producto final. Es así como hoy en día, la tendencia es estar “on-line”, lo que lleva al contenido a caracterizarse por una durabilidad, flexibilidad y actualidad. Un ejemplo de esto son los wikis y blogs que se encuentran en la red.

Es así como con las tecnologías interactivas producen dos cambios significativos: primero, la máquina está desarrollando una voluntad rudimentaria dada su capacidad para almacenar y analizar patrones de interacción (Rueda, y Quintana, 2004). Y en segundo lugar, “al mismo tiempo que están volviéndose digitales, las extensiones y proyecciones del hombre desarrolladas por la revolución tecnológica actual está también, en el campo on-line, produciéndose un segundo orden de integración más amplio, muy por encima de los límites personales del cuerpo y del ego, arraigándose en comunidades virtuales”(Cf. Kerckhove, 1999).

La segunda potencialidad que describe Derrick de Kerckhove (1999), citado por Rueda y Quintana (2004), es la conectividad e inteligencia colectiva, “la cual surge de un nuevo orden o integración de las interacciones simples o compuestas

de un individuo”¹⁴⁸, un ejemplo de esto es la WEB, que tiene una estructura abierta y que permite tener una interacción en tiempo real con decenas y hasta miles de personas. De esta forma, Derrick Kerckhove (1999), citado por Rueda y Quintana (2004), afirma “la presión de las mentes humanas concentradas en las mismas cuestiones y las habilidades de auto organización de la red, crean un gran potencial para una gran unidad de propósito”¹⁴⁹. Es así como las comunicaciones on-line han creado una nueva categoría mental, la conectividad a través de la red.

De esta forma, el desarrollo de estas redes y de la conectividad, han creado nuevas metáforas tecnológicas que afectan la forma de percibir espacial y temporalmente el mundo. Hoy en día, el mundo se percibe como un medio de inputs y outputs, pues continuamente las personas se relacionan por medio de los sentidos los cuales son las extensiones electrónicas. Hoy se ha adquirido la habilidad para que el hombre se proyecte sobrepasando sus límites. Como consecuencia de esto, al sobrepasar los límites biológicos, el hombre tendrá que repensar sus límites psicológicos, según estos cambios (Rueda, Rocío y Quintana, Antonio, 2004).

Es así como los potenciales de conectividad e interactividad, abren las puertas y son la estructura que le da entrada a la tercera potencialidad, la hipertextualidad. La hipertextualidad es, “el acceso interactivo a cualquier contenido desde

¹⁴⁸ Ibíd., p. 179.

¹⁴⁹ Ibíd., p. 179.

cualquier parte, invade los dominios tradicionales del suministro de contenidos en forma de datos, texto, sonido y video, cambiando las reglas de almacenamiento así como la distribución y la entrega de los contenidos”¹⁵⁰. De esta forma, las nuevas tecnologías hoy en día son ayudas para el procesamiento de la información, pues el acceso y configuración de la misma se hace de forma personalizada. El cambio que se ha dado en las tecnologías, es el reflejo de una cultura donde se da una producción de información basada en la memoria a una producción basada en la inteligencia. Así se pasa a la era de la “segunda versión”, en donde se desarrollan hábitos cognitivos y modalidades que son asistidas por el computador, las cuales generan nuevas formas de conectividad.

Asimismo, el autor se refiere a la hipertextualidad, como una nueva posibilidad para el lenguaje. Theodor H. Nelson, citado por Rueda y Quintana (2004), fue el primero en utilizar este concepto y lo definió como “la forma de presentación de un texto que permite su localización, ordenamiento y modificación por parte del usuario y que por lo tanto favorece las necesidades individuales de aprendizaje”¹⁵¹. El desarrollo de este término se evidencia en las investigaciones de Vannevar Bush, citado por Rueda y Quintana (2004), que influyó en los trabajos de Engelbart, citado por los mismos autores, quien creó el primer sistema para un computador, con las características del modelo hipertextual. Muchas de las teorías de este modelo han tenido avances notables, sin embargo, para

¹⁵⁰ Ibid., p. 179.

¹⁵¹ Ibid., p. 180.

Nelson, citado por Rueda y Quintana (2004), hay dos principios que han permitido la creación de estos sistemas: el primero de ellos, es “la capacidad del usuario para mirar y seguir enlaces arbitrarios entre textos no secuenciales y el segundo, la posibilidad para comparar diferentes versiones de un documento” (Nelson, 1998).

El hipertexto tiene diferentes potencialidades, una de ellas y la principal es la “posibilidad de construir su propio recorrido en el aprendizaje de un concepto, en el desarrollo de un tema y frente a la solución de un problema”¹⁵². Este recorrido lo hace el usuario individualmente, pues como se dijo anteriormente es el que determina sus intereses y necesidades.

El modelo estructural del hipertexto está basado en los desarrollos de la ciencia cognitiva, en cuanto a la manera como se almacena y procesa la información en la memoria y se construyen los conceptos (Rueda, Rocío y Quintana, Antonio, 2004). Es por esta razón que se compara con los modelos de memoria semántica y de procesos de aprendizaje, con respecto a lo que el autor Fideiro (1988), citado por Rueda y Quintana (2004), afirma “que los sistemas hipertextuales imitan la habilidad del cerebro para adquirir, almacenar y retener información por lazos referenciales en accesos rápidos e intuitivos”¹⁵³.

¹⁵² Ibid., p. 181

¹⁵³ Ibid., p. 181

El primer modelo de memoria semántica, afirma que el pensamiento viene de la memoria mediante las relaciones que hace de las cosas, donde el aprendizaje se da por los esquemas previos que son modificados cuando se adquieren nuevas conceptualizaciones. Es aquí donde los autores describen la segunda potencialidad de la hipertextualidad, la cual corresponde a los “esquemas de organización cognitiva”¹⁵⁴, los cuales pueden ser explorados y transformados constantemente.

Es así como los autores Rueda y Quintana (2004), hablan de dos características que diferencian al hipertexto con otras tecnologías anteriores: las transformaciones del espacio y del tiempo. En la primera, el hipertexto es el ciberespacio, un ejemplo de esto son URL y en la segunda, la información del ambiente digital es asequible en cualquier lugar a cualquier hora.

Hasta este apartado los autores mencionan aspectos favorables de los hipertextos sin obviar que tiene aspectos en contra, como la confusión que se da en los usuarios, cuando creen que la hipertextualidad son solo los enlaces, sin tener en cuenta que lo verdaderamente importante es la capacidad que tiene el usuario de hacer enlaces, comentarios e intercambiar información (Landow, 1997). Autores como Englebart, Nelson y Van Dam, citados por Rueda y Quintana (2004), consideran que las funciones del lector en los hipertextos se fusionan con las del escritor y es aquí cuando la tecnología los llama “lecautores”.

¹⁵⁴ Ibid., p. 181

“Este nuevo entorno tecnológico para la lectura y la escritura nos dibuja un nuevo paisaje mental que nos sumerge colectivamente en el espacio de un libro interminable”¹⁵⁵. La hipertextualidad altera los espacios convencionales de lectura a favor de un modelo conectivista dándole una red dinámica.

Por otro lado, algunas investigaciones señalan fortalezas y debilidades del hipertexto. En cuanto las fortalezas Rueda y Quintana (2004) se refieren al “potencial para desarrollar pensamiento asociativo, relacional, la integración significativa de viejos y nuevos conocimientos, el crecimiento de la autonomía en el aprendiz, la suma de diferentes medios y el desarrollo de habilidades de búsqueda, acceso y almacenamiento eficiente de información”¹⁵⁶.

En cuanto a las debilidades, algunos críticos señalan la poca incidencia en el desarrollo del pensamiento lógico, reflexivo y abstracto. Es aquí donde los jóvenes desarrollan “hipermente”, pues el lenguaje conceptual se sustituye por el perceptual, pues disminuye la riqueza de significados (Sartori, 1998).

Asimismo, se le suman los problemas de uso y procesamiento de información, pues el usuario no puede tener clara la forma de recorrer la información, además esto lo lleva a no saber de forma clara los intereses y necesidades; al mismo

¹⁵⁵ Ibid., p. 184.

¹⁵⁶ Ibid., p. 184.

tiempo el sistema de hipertexto le da al usuario un control del aprendizaje haciéndole ver que no necesita más información (Fideiro 1988).

Es así como el hipertexto se encuentra entre los pros y los contras, pues puede generar ámbitos de exploración y transformación cultural o propiciar mentes superficiales. Es en este contexto donde el autor se cuestiona sobre el camino que debe tomar la escuela en cuanto al hipertexto, pues es de vital importancia conocer las diferentes evoluciones que éste ha tenido. El autor enfatiza la importancia de conocer en un principio cómo usar los computadores en el contexto para el cual fueron creados, además de apropiarse de ellos para comprenderlos.

Es aquí donde los docentes e investigadores tienen un gran reto, pues hoy en día en las instituciones escolares se han apropiado de una manera particular de las tecnologías informáticas, lo cual no ha tenido buenos resultados (De Corte, 1996). La suma de todo lo anterior y el pensar que los computadores producen conocimiento, han llevado a los autores a crear una alternativa, el diseñar y evaluar los Ambientes Educativos, pues al interior de éstos, los computadores corresponden a una parte de éstos, no el todo. “Las TICs, a través del computador tienen el papel fundamental de potenciar la presentación, representación y transformación de la información, conforme a los contextos culturales en los

cuales las comunidades de docentes y estudiantes construyen su propia realidad”¹⁵⁷.

Un autor que ha caracterizado los entornos de interacción social es Echeverría (1999), citado por Rueda y Quintana (2004), quien afirma que hay tres de ellos donde la acción escolar se ve diferenciada. El entorno natural, los urbanos y los que denomina del tercer entorno o digitales, propiciado éste en todos los ámbitos sociales denominados NTIT, Nuevas Tecnologías de la Información y las Telecomunicaciones. En este entorno se proponen los ambientes educativos.

Las NTIT llevan al ciudadano a requerir cambiar sus conocimientos y destrezas para participar del nuevo orden social, en donde la escuela juega un papel primordial pues brinda las herramientas para la creación de esta sociedad.

“Los ambientes educativos son el conjunto de circunstancias espacio-temporales definidas por la acción de los sujetos, en donde suceden transformaciones significativas de tipo actitudinal, cognitivo, axiológico, para las personas y su entorno social”¹⁵⁸. Encontramos como idea central de este apartado, que los ambientes educativos son espacios pensados para el desarrollo humano, además que demanda de los individuos inmersos en ellos una visión y misión particulares

¹⁵⁷ Ibíd. p. 187.

¹⁵⁸ Ibíd. p. 189.

y finalmente que las interacciones que se den, deben generar las transformaciones pertinentes para un tipo de sociedad.

Los ambientes educativos están estructurados en los componentes básicos, que son los elementos que lo constituyen como educativo. Dentro de los componentes se encuentran tres: los actores, los dispositivos y los procesos. Otra estructura son los aspectos configuradores, desde donde se definen y diferencian los ambientes educativos. Se encuentran entre ellos dos: los contextuales, época y lugar, y los aspectos institucionales, dentro de los cuales se encuentra la cultura escolar, que tiene un continuo intercambio con la cultura del contexto y donde precisamente ésta afecta la primera por medio de las expresiones tecnológicas.

De esta forma los autores abordan los ambientes educativos hipertextuales, pues como lo afirma Sanmartín, citado por Rueda y Quintana (2004), “el poder consiste en controlar la información producida tecnológicamente, en donde la acción educativa tiene el propósito de formar las dinámicas para la producción de esta información”¹⁵⁹. Y no sólo el propósito de la acción educativa, sino de los docentes, en donde autores como Maldonado (1997), citado por Rueda y Quintana (2004), hacen ver la necesidad de formar docentes capaces de diseñar ambientes educativos desde el contexto cultural.

¹⁵⁹ Ibíd., p. 193.

En suma, lo que los autores plantean es considerar “la informática como medio de diseño de ambientes educativos, en los cuales se privilegie el aprendizaje en donde éste sea significativo y en donde la posición del alumno y el docente sea apropiar y producir contenidos tecnológicos”¹⁶⁰.

Otro de los proyectos que permite ver los nuevos retos que le impone la era informática a la institución escolar, propiciando un espacio de reflexión sobre la labor pedagógica, articulado al uso crítico y adecuado del computador por parte de diferentes agentes de la comunidad, es desarrollado por las autoras Luz Martínez y Natalia Iriarte. Ellas estuvieron a cargo del desarrollo de varias estrategias en dicho proyecto, el cual consistía en la instalación de aulas informáticas en siete colegios del país tanto del sector privado como público, en las cuales se llevaron a cabo diferentes actividades con maestros y estudiantes de diferentes áreas. Además estuvieron encargadas de la elaboración de un software administrativo que del mismo modo se empezó a implementar en las instituciones piloto con la ayuda del respectivo manual de usuario.

En el libro, Tecnología Informática una guía metodológica y de formación de docentes en tecnología de la Información (TI), de Martínez e Iriarte (1997), intentando de esta manera crear otra mirada en esta área del conocimiento, que comúnmente es tecnicista y descriptiva se evidenció durante el trabajo investigativo en los colegios, que “las instituciones educativas prestan más

¹⁶⁰ Ibíd., p. 193.

importancia a los aparatos en sí, que a las soluciones pedagógicas que se pueden desprender de su utilización”¹⁶¹, desconociendo la trascendencia de la Tecnología de la Información en el aula.

“La tesis central de este trabajo argumenta que la mejor manera de garantizar un uso educativo de la TI es promoviendo y fortaleciendo el papel protagónico y el compromiso ineludible, que a este nivel, tiene el maestro”¹⁶². Es el maestro quien detecta, conoce y tiene la capacidad de intervenir más directamente en las necesidades pedagógicas en relación con la Tecnología de la Información.

La investigación pedagógica del proyecto Tecnología Informática (Luz Amparo Martínez, Natalia Iriarte, (1997), permitió observar durante el proceso actitudes y comportamientos frente a los equipos, los cuales permitieron brindar las herramientas necesarias al maestro para apropiarse de las TI e incorporarlas críticamente a su labor educativa. Además, dicha investigación parte del “interés natural que el niño presenta desde su más temprana edad por todo fenómeno acústico, óptico de movimiento, debe ser aprovechado pedagógicamente, ya que las capacidades auditiva, visual y corporal se articulan integralmente y se constituyen en estímulo y componente central en toda actividad cognitiva y de aprendizaje”¹⁶³.

¹⁶¹ MARTINEZ, Luz Amparo e IRIARTE, Natalia. Una mirada pedagógica.. Colombia: Fundación Antonio Restrepo Barco, Fundación Corona, Institución Zoraida Cadavid de Sierra. Vol. 1 y 2, 1997. p. 16

¹⁶² Ibíd., p. 11

¹⁶³ Ibíd., p. 104.

El interés del proyecto no fue imponer un método específico y único para trabajar con TI en el que se limite a un proceso de ensayo error, sin reflexión crítica. Se formuló una propuesta metodológica orientada al desarrollo de Proyectos Pedagógicos de aula, con el fin de responder a necesidades educativas reales.

Así el modelo se fundamenta en diferentes propuestas: *la TI debe contribuir al proceso comunicativo que se da entre estudiantes, profesores, padres de familia y comunidad.*

La utilización de los computadores y de los multimedios en general, debe articularse dentro de una estrategia pedagógica que se proponga responder a necesidades educativas, sirviendo de manera integrada a las distintas áreas del currículo. Por tal razón la TI debe ser concebida como un medio y no como un fin, contribuyendo de esta manera a la solución de una necesidad o un problema relevante para el grupo, siempre guiando este proceso por medio de una estrategia pedagógica o un proyecto que le brinde sentido y utilidad.

La estrategia pedagógica elegida que integre el uso de la Nueva Tecnología debe contribuir a una enseñanza para la comprensión del mundo. Por tal razón el desarrollo científico y tecnológico debe tener en cuenta los cambios de la sociedad, adaptando las nuevas estrategias pedagógicas y enfoques educativos a estos. De esta manera se educa para la vida, dejando de lado los métodos tradicionales que no permiten formar personas capaces de resolver problemas,

asumir y defender una posición crítica, trabajar en equipo, entre otras habilidades que requiere toda persona en una formación holística.

La elaboración de proyectos pedagógicos, como estrategia educativa, se constituye en modelo de trabajo que favorece una utilización de Nueva Tecnología con propósitos pedagógicos. De estas propuestas se desprende el objetivo de implementar las TI en el aula de clase, con el apoyo de proyectos pedagógicos que resuelvan problemas planteados y detectados por los usuarios, diseñados con el fin de alcanzar un objetivo visto desde la perspectiva del maestro y del alumno. El maestro debe buscar llevar al alumno a producir un desequilibrio cognitivo, causando asombro, curiosidad y contradicción entre lo que se piensa que debe ser una teoría explicativa y lo que la propia teoría del alumno es; y el alumno debe intentar resolver los problemas que se producen cuando se observa algo inesperado buscando la razón de este fenómeno, o cuando lo que el estudiante sabe no es suficiente para explicar lo que el quiere, o cuando el estudiante cae en cuenta que su argumentación a algún tema es contradictoria.

Con el fin de cambiar esta perspectiva que aun persiste en el sistema educativo, la investigación en Tecnología Informática (Amparo Martínez, Natalia Iriarte), se basa en la construcción de proyectos pedagógicos con TI, ya que permiten brindar un sentido a la actividad escolar de los educandos, teniendo en cuenta sus necesidad, intereses y problemas, lo que permite lograr el aprendizaje significativo.

A partir de la experiencia de la investigación de Tecnología Informática (Luz Amparo Martínez, Natalia Iriarte) se argumenta que este acercamiento al ámbito educativo requiere que los docentes se actualicen en elementos como: “la comprensión crítica y ética del papel de la Tecnología en la sociedad, la capacidad analítica para evaluar distintas aplicaciones de la Tecnología y sus respectivas implicaciones sociales, políticas y culturales, y la integración cualitativa de los conocimientos propios de la disciplina con la práctica pedagógica”¹⁶⁴. Así se logra que el docente comprenda la problemática tecnológica con los cambios y tendencias de la sociedad moderna, adquiriendo de esta manera una “cultura tecnológica, que le permita participar en la actual sociedad de la información, lo cual exige un conocimiento y un manejo significativo del contexto que enmarca a la TI en el mundo moderno”¹⁶⁵.

De esta manera se requiere que el maestro tenga la capacidad crítica ante la nueva tecnología, viéndola como una herramienta primordial en su quehacer educativo, esto no quiere decir que se requiere un conocimiento especializado sobre programación, sino un conocimiento sobre cómo la tecnología ofrece grandes alternativas de aplicación en la actividad docente, sociedad, pedagogía y currículo, considerando las ventajas, desventajas de las TI, lo que conlleva a formular hipótesis con el fin de no quedar descontextualizados en la tecnología.

¹⁶⁴ Ibíd., P. 37

¹⁶⁵ Ibíd., P. 37

La investigación realizada por Luz Amparo Martínez y Natalia Iriarte, toma como proyecto modelo en el área de español y literatura el proyecto del colegio La Salle de Bogotá, el cual propuso una reestructuración en esta área. Este proyecto concibe la lengua como un medio de comunicación y el lenguaje como mediador de la cultura y como campo esencial del desarrollo del pensamiento.

Dicho investigación propone para su desarrollo una serie de actividades junto con estrategias didácticas que garantice “el aprender a aprender, que estimulen la auto superación y que contribuyan a que el estudiante gane en autonomía, tanto en la construcción del conocimiento, como en su prospectiva”¹⁶⁶. Para esto se proponen diferentes actividades como: Trabajos de creación literaria, concursos para estimular el esfuerzo personal y colectivo, la creatividad, la búsqueda de la excelencia académica; desarrollo de trabajos de investigación sobre aspectos específicos de la cultura nacional; visitas a lugares de interés cultural desde las áreas de educación artística y lengua castellana; creación de grupos de teatro, edición de una revista literaria.

El trabajo parte de un diagnóstico que el maestro realiza con el fin de detectar la situación problemática o las necesidades dentro del aula y sus posibles causas, con el fin de plantear procedimientos de acción adecuados integrando recursos multivariados y multimedios para el desarrollo de las clases de español y literatura. A partir de la información recopilada se planteó como argumento

¹⁶⁶ Ibíd., p.46

fundamental de este proyecto la construcción de una pedagogía para la transparencia Comunicativa. En esta medida la autora de este proyecto, la doctora Lirca Valles, destaca al docente, como un agente creador y motivador, por medio de recursos que el desarrollo brinda a la sociedad actual. Por tal razón se requiere que el docente no siga siendo un repetidor de manuales, textos sino un agente educativo creador de sus propios ejercicios, guías y actividades multivariadas teniendo en cuenta las necesidades, intereses y circunstancias del aula y de la sociedad actual.

Una de las actividades significativas de este proyecto está basada en una estrategia para el Desarrollo del Pensamiento, la cual permite aprender a escribir y comunicar ideas de una manera clara, amena, con sentido y significado para el lector. Esta propuesta se basa en los aportes de Carolin Kirkpatrick (2004) quien ha venido estudiando los efectos del uso de los procesadores de texto en el desarrollo de las habilidades para escribir, quien se plantea dos preguntas centrales: “¿los alumnos serán capaces de manejar los procesadores de texto en el computador? ¿Con el uso de esta herramienta mejorarán sus habilidades para escribir?”¹⁶⁷. A estas preguntas las autoras de la investigación añaden: ¿De qué manera el uso de esta nueva tecnología afecta al maestro en su manera de concebir, enseñar y evaluar la asignatura?, Teniendo en cuenta estas preguntas la autora del proyecto siempre tuvo claro que el “centro de atención debe ser

¹⁶⁷ Ibíd., p. 56

siempre el proceso de elaboración del texto escrito y no del manejo de la tecnología implicada en el procesador de la palabra”¹⁶⁸

Los resultados del proyecto evidenciaron que los participantes lograron hacer textos legibles y bien presentados, del mismo modo se observó que algunos errores en el uso de puntuación y de mayúsculas, desaparecieron muy rápidamente. “Los estudiantes comentaron que tanto en la pantalla, como en la impresión de sus textos, les es más fácil encontrar sus errores, por lo cual los pueden corregir a tiempo”¹⁶⁹ además los estudiantes se motivan a usar las herramientas para corregir sus escritos y mejorar la organización. Es aquí en donde el docente se enfrenta a la necesidad de rediseñar su metodología, ya que es el quien debe motivar a los estudiantes a revisar continuamente el documento inicial.

Por otro lado, cabe resaltar que muchos instructores consideran que es primordial en primera medida realizar un entrenamiento básico a los niños en el manejo del teclado, antes de iniciar a hacer uso de procesadores de texto. Existen varios programas de computador diseñados para desarrollar esta habilidad en donde el niño aprende por medio de actividades lúdicas.

¹⁶⁸ Ibíd., p. 57

¹⁶⁹ Ibíd., p. 57

Existe gran cantidad de material tecnológico para cada una de las áreas del conocimiento, pero el área de lenguaje es el punto de intersección de todas las disciplinas. Por tal razón es necesario concebir todos los problemas relacionados con la lengua española desde las diferentes áreas del currículo.

A partir de las experiencias descritas en la investigación realizada por Luz Amparo Martínez y Natalia Iriarte en relación con el área de español y literatura (1997), se evidencia claramente que se privilegian procesos como la creación de textos con sentido y significado para quien escribe y para quien lee, la organización y la estructuración de las ideas, la clarificación y priorización de conceptos, la creación literaria, la formación estilística literaria, entre otros. Además se ha observado a través de estos proyectos la promoción del trabajo colaborativo y del desarrollo de actividades de aprendizaje a nivel transdisciplinario.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ALFABETIZACION EN LECTURA Y ESCRITURA

2.1.1 El proceso de alfabetización

En un contexto tradicional, la alfabetización se ha relacionado con el tipo de metodologías que se llevan acabo en la práctica y en la madurez del niño, para poder apropiarse de este aprendizaje. Es por esto que Ferreiro se refiere a tres aspectos que intervienen con el proceso de conocimiento: el primero es el sistema de representación alfabética de lenguaje, el cual puede ser un sistema de representación o un código de transcripción; el segundo, las conceptualizaciones que tienen de este objeto y el tercero, son las mismas conceptualizaciones de quienes aprenden y quienes enseñan.

En esta medida, el rol del docente es primordial en la alfabetización del niño, ya que puede apoyar las construcciones o interferirlas porque sus construcciones no son todavía convencionales, lo que impide que otros las puedan leer. Los docentes con conocimiento sobre el desarrollo de la alfabetización saben que es necesario que existan letreros en el aula que identifiquen los materiales; rótulos para los lugares en donde los niños guardan sus útiles; revistas, libros para leer; papeles de diversos tamaños y colores para escribir, que deben circular textos con

intención comunicativa genuina, que deben promoverse las producciones escritas espontáneas en los niños, etc. Así los docentes pueden propiciar actividades relacionadas con el juego, que permitan al niño disfrutar y enriquecer su alfabetización.

2.1.2 Psicogénesis de la lengua escrita

Es importante tener en cuenta cuáles son las etapas por las que atraviesa el niño en su iniciación lectora, como lo plantean Ferrero y Teberosky (1979). Entre estas podemos dar relevancia a la diferenciación entre números y letras, en la que se identifican tres momentos relevantes: en el primero no se diferencian los unos de las otras. En el segundo momento, se produce la distinción entre las letras para leer y los números para contar y el tercero cuando el niño entra a la alfabetización escolar y el docente pregunta: ¿Quién me puede leer este libro?, ¿Quién me puede leer este número?, el niño entra de nuevo en conflicto, pero comprenderá más adelante que son sistemas diferentes de notación.

Para empezar a nombrar los aspectos formales del grafismo y su interpretación, es necesario partir de los principios básicos que guiaron la construcción del diseño de investigación, llevada a cabo por Ferreiro y Teberosky, en el que se procedió a hacer entrevistas clínicas, tal como las planteó Piaget. El primero de ellos es la no identificación de la lectura con descifrado, ya que algunos autores como J.

Foucambert y F. Smith, (1982) defienden que: “leer no equivale a decodificar las grafías en sonidos”¹⁷⁰. El segundo principio se refiere a la no identificación de la escritura con la copia de un modelo, es decir que “la escritura no es una copia pasiva, sino interpretación activa de los modelos del mundo adulto”¹⁷¹. El tercero es la no identificación de progresos en la conceptualización con avances en el descifrado o en la exactitud de la copia, como consecuencia del primero y el segundo.

A partir de estos principios las autoras nos dan a conocer las características formales del grafismo. Existen dos aspectos fundamentales que exige el niño para que considere algo como “para leer”: que exista una cantidad suficiente de letras y que haya variedad de las mismas. “para la mayoría de los niños un ejemplo de escritura con tres caracteres identificables ya se puede leer, pero con menos se convierte en ilegible”¹⁷². Es decir, que la legibilidad de un texto aparece asociada a la cantidad. En cuanto a la variedad de caracteres de detectó que para los niños “si todos los caracteres son iguales, aunque exista un número suficiente, tampoco esa tarjeta puede dar lugar a un acto de lectura”¹⁷³. Otros criterios de clasificación usados por los niños son la utilización de índices y la distinción entre caracteres cursivos y de imprenta.

¹⁷⁰ FERREIRO, Emilia. Y Teberosky, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI, 1982.p.40.

¹⁷¹ Ibíd., p.40.

¹⁷² Ibíd., p.50.

¹⁷³ Ibíd., p.51.

2.2 LECTURA

2.2.1 Aspectos fundamentales en el proceso de lectura

Según Smith (1983) la lectura no es una actividad visual ni la decodificación del sonido, sino que la lectura implica que el lector tenga conocimientos previos “detrás de los ojos” (información no visual) para reducir la incertidumbre, durante un acto de lectura permitiendo al lector prescindir de parte de la información visual para que haya una adecuada comprensión del texto.

De la misma manera, se afirma que “la lectura no es un aspecto pasivo de la comunicación”¹⁷⁴, debido a la capacidad del canal – las limitaciones del procesamiento de información del cerebro.

En esta línea, Lerner (2001) afirma que la lectura es “desde sus inicios, un acto centrado en la construcción del significado, que el significado no es un subproducto de la oralización sino el guía que orienta el muestreo de la información visual”¹⁷⁵.

¹⁷⁴ SMITH, Frank. Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México: Trillas. 1983.

¹⁷⁵ LERNER, Delia. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica. 2001

Por esto los lectores deben utilizar todas las formas de *redundancia* del lenguaje escrito: ortográfica, sintáctica y semántica, donde se desecha la información que no necesita porque ya la posee, para disminuir información visual y facilitar el procesamiento de la información en el cerebro, para lograr que el receptor interprete la información y contribuya en el desarrollo de la comunicación.

En todo este proceso, para lograr la adecuada discriminación de la información, se requiere indispensablemente del sistema visual, el cual hace que los mensajes que pasan de los ojos al cerebro se sometan a un análisis y allí se realicen transformaciones durante su recorrido. Éste debe detectar si la información observada en un momento dado no es la misma acerca del mundo que nos rodea. “El cerebro no ve el mundo cuando su imagen incide en el ojo”¹⁷⁶; porque los rayos de luz que inciden en el ojo no contienen en sí mismos el color, la forma, la textura y el movimiento que vemos; todos estos aspectos familiares y significativos de la percepción son creados por el cerebro mismo.

De la misma manera, el cerebro es el que impone estabilidad sobre la perspectiva siempre cambiante de los ojos, llamada *constancias visuales*, las cuales desmienten las variaciones en la información luminosa recibida por el ojo. Por ejemplo, “no pensamos que el mundo cambia de color porque el sol aparece, ni

¹⁷⁶

SMITH, Op.Cit.

vemos el césped como pasto de dos tonos porque parte de él está en la sombra”¹⁷⁷.

Es por esto que es muy importante tener en cuenta el conocimiento previo del observador y la capacidad del cerebro para utilizar esa información no visual, dando la posibilidad de ver más. Además, el número de alternativas posibles para el lector determina la velocidad de la percepción; en la lectura, es imprescindible que el cerebro haga uso de cualquier cosa relevante que ya conozca para reducir el número de alternativas, porque sino por el contrario, hará que se ejecute la condición conocida como *visión tubular*, (ver algunas pocas letras a la vez, tratar de procesar demasiada información visual,) al tener que tomar demasiadas decisiones de muchas alternativas, haciendo que la información visual que el ojo le facilita se extinga.

Así mismo, en el sistema visual se encuentran otra serie de limitaciones, como la imposibilidad del cerebro de tener acceso y tomar considerables decisiones sobre la información visual captada por el ojo, ya que esta información visual permanece durante un corto periodo de tiempo en el *almacenamiento sensorial* y el cerebro requiere de una cantidad sustancial de tiempo para tomar decisiones perceptuales. “El almacenamiento sensorial persiste muy poco porque el cerebro necesita un segundo completo, incluso para decidir acerca de la cantidad limitada que usualmente es capaz de percibir en una sola mirada”¹⁷⁸.

¹⁷⁷ Ibíd.

¹⁷⁸ Ibíd.

Por otra parte, el movimiento ocular realmente importante para la lectura es de hecho, un salto rápido, irregular y espasmódico, pero sorprendentemente exacto, de una posición a otra. Este movimiento o salto ocular implica la manera en que normalmente extraemos una muestra de nuestro ambiente visual de la información acerca del mundo, teniendo como propósito mover al ojo de una posición a otra para recoger más información, sin importar la dirección, derecha a izquierda o arriba abajo.

En este orden de ideas, los ojos se mueven mediante saltos oculares, se detienen en *fijaciones* para seleccionar la información visual en forma progresiva, pero a veces es necesario hacer *regresión* “esto es simplemente un salto ocular que va en dirección opuesta a la línea impresa: de derecha a izquierda a lo largo de un renglón, o de una línea impresa a la anterior”¹⁷⁹. Todos los lectores producen regresiones y el número de fijación varía según la destreza de él y la dificultad intrínseca del texto que se está leyendo.

En este mismo sentido, podemos ver que el procesamiento del sistema visual trae implicaciones para la lectura y para su aprendizaje. La lectura debe tener un ritmo constante, una velocidad de fijación y una selectividad adecuada para reducir la dependencia de la información visual, debe hacer uso del significado (información

¹⁷⁹ Ibíd.

no visual). Es una destreza que se adquiere únicamente con la experiencia en la lectura.

De igual manera, la memoria es otro elemento significativo en la comprensión de la lectura, ya que permite el almacenamiento de la información durante periodos gracias a las funciones específicas: *entrada, capacidad, persistencia y recuperación*, que están dentro de cada tipo de memoria, los cuales son:

- *Memoria sensorial*: es una necesidad teórica, más que una parte conocida del cerebro y tiene como funciones: "la entrada muy rápida, la capacidad lo suficientemente amplia para retener la información visual, la persistencia muy breve y la evocación depende de la velocidad con la que el cerebro procesa la información"¹⁸⁰.
- *Memoria a corto término*: es una memoria de trabajo, es lo que nos sucede al estar atendiendo en el momento; esta memoria no puede contener demasiada información en cualquier momento determinado, esta información no permanece fija por mucho tiempo a menos que esa información sea repetida constantemente, pero eso nos impide pensar en cualquier otra cosa.
- *Memoria a largo término*: tiene una capacidad infinita, no tiene límite para la persistencia y tiene un sistema organizado de conocimiento donde se relaciona

¹⁸⁰ Ibíd.

toda la información. La memoria que se utilice depende del sentido que la información tenga y le quiera dar el lector.

Por otra parte, Smith (1983) analiza la estructura cognoscitiva que es mucho más que un resumen de nuestra experiencia pasada, es “la totalidad de la organización del conocimiento del cerebro; todo lo que una persona sabe o cree con respecto al mundo. Comprende las categorías cognoscitivas (tratar ciertos objetos o eventos como si fueran iguales), las listas de rasgos, y las interrelaciones de categorías, refiriéndose a la memoria a largo término y a la teoría interna del mundo”¹⁸¹

Podemos ver que esta estructura cognoscitiva abarca todos los elementos necesarios para lograr la comprensión de la lectura y ver que todo el orden y la complejidad que se percibe en el mundo que nos rodea deben reflejar un orden y una complejidad en la propia mente. Para los niños, el sistema de categorías se vuelve parte de su teoría interna del mundo, para darle sentido a sus percepciones, porque el cerebro necesita de esas categorías para poder procesar la información visual y tomar decisiones.

Por eso en la comprensión, *la predicción* juega un papel muy importante, porque es la encargada de eliminar previamente las alternativas improbables minimizando la sobrecarga del sistema visual y la memoria en la lectura. Por ejemplo, es importante saber que “no se pueden ver cosas de más de una categoría a la vez,

¹⁸¹ Ibíd.

no es posible ver las letras *g*, *a*, *t* y *o* y la palabra *gato* simultáneamente en la información visual *gato*, por lo cual los niños podrían encontrar más difícil el aprendizaje de la lectura si tienen que concentrarse en las letras individuales de las palabras”¹⁸².

Esta posición es sustentada por Goodman, citado por Ferreiro y Gómez (1982), quien afirma que para que el lector lleve a cabo un buen proceso de lectura, debe desarrollar estrategias que lo lleven a construir un significado, las cuales durante el desarrollo de la lectura deben modificarse, para así llevar al lector a focalizar su atención en la idea central del texto. Una de las estrategias utilizadas por los lectores, es la predicción, pues a través de su conocimiento previo y sus esquemas ya establecidos, pueden leer una parte del texto y predecir lo que viene y su significado. De igual manera, el lector a través de las inferencias complementa la información que capta del texto, utilizando “el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen”¹⁸³. Este complemento que hace el lector, es el aprendizaje que se da por medio del auto control de su propia lectura. Otra estrategia utilizada es la de autocorrección, ya que ésta es una forma de aprendizaje, en la que el lector encuentra el punto de desequilibrio en su proceso de lectura.

¹⁸²

Ibíd.

¹⁸³

FERREIRO, Emilia y GÓMEZ PALACIO, Margarita. Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. Siglo Veintiuno editores, S.A 1982. p. 21

Todo este proceso que realiza el lector, es un proceso cíclico que según Goodman, citado por Ferreiro (1982), se divide en cuatro: un ciclo óptico, el ciclo perceptual, un ciclo gramatical y termina en un ciclo de significado, todos estos son consecutivos. De esta manera, se puede afirmar que la lectura es una conducta inteligente, donde la atención durante todo el proceso está centrada en el significado y en donde la búsqueda del mismo, es la característica más importante del proceso de lectura.

Yetta Goodman, citada por Ferreiro (1982), le da un enfoque al proceso de lectura, el de universalidad, el cual hace referencia a que el proceso de lectura tiene significado en todas las lenguas. Dicho de este modo, se deben dar los mismos ciclos haciendo de la lectura un proceso flexible, en donde lo único que se modifica es la ortografía, pues “se busca el mismo significado, una vez que se han hecho los ajustes necesarios para las diferencias ortográficas”¹⁸⁴. Es por este aprendizaje universal, que es importante concientizar a las instituciones educativas, de dejar a un lado lo tradicional, pues el autor se refiere al aprendizaje de la lectura y escritura como algo dinámico, donde lo importante es el proceso de comprensión y el crecimiento natural del niño dentro de la lengua escrita.

Es así como encontramos que el lenguaje es fundamental para la construcción o comprensión de la teoría interna del mundo y así mismo se hace importante para

¹⁸⁴ Ibíd., p. 26

la lectura. Por esto es fundamental comprender la distinción de las estructuras del lenguaje (estructura superficial y estructura profunda), decisivas para la comprensión de la lectura. El significado va más allá de los sonidos o de las señales impresas del lenguaje, así mismo como el lenguaje hablado no es comprendido mediante la decodificación de sonidos, sino como el significado de ellos, organizados en palabras y enunciados, la comprensión del lenguaje escrito tampoco es comprendido mediante la decodificación de las letras.

En este orden de ideas, el lenguaje escrito y el lenguaje hablado no son lo mismo, aunque comparten el mismo proceso de predicción para la comprensión, un vocabulario en común y las mismas formas gramaticales, contienen diferentes distribuciones de cada uno de éstos. El lenguaje hablado puede realizar exigencias de la memoria a corto término, lo que el lenguaje escrito no hace, porque parece que hace mayor carga en la memoria a largo plazo en lo que ya sabemos acerca del lenguaje y del mundo, que la que deposita nuestra habla cotidiana. Es decir, el lenguaje escrito es diferente del lenguaje hablado debido a que éste se ha adaptado para ser oído mientras que el lenguaje escrito requiere ser leído.

Para todo este proceso, es fundamental tener en cuenta que la lectura fluida no depende de la identificación de letras o palabras individuales. Estas dos involucran la discriminación y la categorización de la información visual, pero no requieren de la previa identificación de una para la identificación de las otras.

La identificación de letras y palabras implica el reconocimiento una lista de rasgos que permiten la organización de la información visual dentro de las categorías cognitivas específicas. Entre la identificación de palabras se encuentran las *reglas fónicas* que son las que ayudarán a eliminar posibilidades alternativas únicamente si la incertidumbre puede ser reducida por otros medios.

De igual manera, se puede ver que la identificación del significado no requiere de la identificación de palabras, porque la identificación del significado se basa en la información no visual que el lector posee, eliminando las alternativas improbables y reduciendo la probabilidad de la sobrecarga de la memoria y de la ambigüedad causada por el exceso de confianza en la información visual.

Los niños pueden hacer estas identificaciones, por medio del desarrollo de la familiaridad con la forma escrita del lenguaje. Los niños no sólo aprenden a discriminar rasgos distintivos, establecer listas de rasgos y a reconocer equivalencias funcionales, sino también aprenden a conocer sobre la redundancia para identificar la información visual en cantidades mínimas y el significado a lo impreso.

Para concluir el análisis del proceso de comprensión y aprendizaje de la lectura, es importante tener en cuenta que el acto de la lectura misma depende de la situación en la cual se realiza y de la intención del lector, de lo que quiere saber. El lector, encuentra sentido a lo impreso cuando formula algún tipo de pregunta y así selecciona la información visual relevante para encontrar la respuesta y lograr

la comprensión, (la gente emplea la información visual en las carátulas de sus relojes para responder preguntas más que para identificar números particulares).

2.2.2 Implicaciones de la iniciación lectora

En este orden de ideas, es importante tener en cuenta la pregunta formulada por Yolanda Reyes: ¿Pero realmente entendemos lo que significa la iniciación lectora? Leer es un “proceso complejo de construcción de sentido. Es decir que leer no solo implica saber qué dice el texto, implica también un complejo proceso de diálogo y de negociación de sentidos. Proceso en el cual el lector debe jugar un papel activo y dinámico frente a lo que lee”¹⁸⁵. Dicho proceso se inicia desde el vientre de la madre, ya que “la voz de la madre ya está inscrita en la psiquis del bebé cuando nace”¹⁸⁶. Además el rostro de su madre es como el libro que le transmite información constante al bebé.

La lectura en la primera etapa de nuestras vidas es placentera, ya que no se realiza por obligación ni bajo presiones académicas. “Se ha demostrado que un acercamiento temprano a los libros revierte en una motivación perdurable que impulsa a los niños a amar la lectura y a querer seguir leyendo a lo largo de su vida”.¹⁸⁷ Actividad que va acompañada del desarrollo cognitivo y afectivo del niño.

¹⁸⁵ REYES, Yolanda. La lectura en la primera infancia.2005. p. 12

¹⁸⁶ *Ibíd.*, p. 15

¹⁸⁷ *Ibíd.*, p. 17

Por esta razón se hace evidente la importancia de leer cuentos y cantar durante las primeras etapas de la vida del niño.

En la misma línea, es importante saber que a través de los años se han creado cambios importantes en la manera de entender el proceso de adquisición de la lectura. Uno de ellos es el modelo tradicional asociacionista de la adquisición del lenguaje, en el cual el niño tiende a imitar los sonidos que emiten los adultos, quienes refuerzan selectivamente las emisiones que se asemejan a palabras de su lenguaje.

Así mismo, es importante tener en cuenta las habilidades lectoras en cada etapa de desarrollo del niño. Durante la primera etapa se produce una conversación constante entre madre e hijo. Posteriormente, el niño empieza a comprender la direccionalidad del espacio alfabético, para luego comenzar a pronunciar las primeras palabras y nombrar lo que no está frente a sus ojos. Por último, se produce el ingreso del niño a la alfabetización formal, en donde da sus primeros pasos en la lengua escrita, en la cual se requiere un proceso complejo de análisis y síntesis.

Ciertamente, el proceso por el cual los niños aprenden a leer es a través de las experiencias, de los experimentos que ellos hacen para comprobar las diferentes hipótesis que tienen sobre el mundo que los rodea. Por ejemplo, cuando aprenden a hablar, nadie les enseña las reglas para hacerlo, ellos lo hacen por su propia

formulación de hipótesis, hacen modificaciones y aprenden a hablar. Está comprobado que los niños aprenden a leer cuando el material impreso es significativo para su vida.

Este proceso de comprensión ayuda para que el niño adquiera las destrezas fundamentales para resolver los problemas de la lectura. Un ejemplo claro es que la lectura “contribuye al desarrollo de la habilidad de comprensión de un niño permitiendo la elaboración de la compleja estructura de categorías, listas de rasgos y las interrelaciones que constituye la teoría del mundo de cada niño”¹⁸⁸.

Así mismo, para que un niño aprenda a leer, debe tener la capacidad de maximizar toda la información no visual para tratar de reducir la información visual, ya que el procesamiento de una gran cantidad de información nueva, no tiene sentido. Ellos aprenden a leer leyendo, “pero a condición de que los niños tengan la oportunidad adecuada para explorar y comprobar sus hipótesis en un mundo de materiales impresos significativos”¹⁸⁹.

2.2.3 La importancia de un plan de apoyo a la lectura en la primera infancia

Con el fin de justificar la importancia de invertir en la primera infancia, Yolanda Reyes (2007) se basa en un material conceptual expuesto por el ICBF y en

¹⁸⁸ SMITH, Frank. Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México: Trillas. 1983.

¹⁸⁹ Ibíd.

trabajos de las mesas temáticas, los cuales resaltan el beneficio de la inversión en atención y desarrollo de la primera infancia, como una condición para la transformación económica, política y social.

Así mismo, la autora tiene en cuenta diferentes postulados que sustentan la importancia de iniciar un plan lector en la primera infancia. Uno de los postulados más relevantes es la afirmación de Mustard: “el periodo de desarrollo temprano- que incluye también el periodo intrauterino- puede demarcar trayectorias en la salud, el aprendizaje y la conducta e influir en las futuras etapas del desarrollo”¹⁹⁰. Además, Mustard afirma que las habilidades verbales y matemáticas dependen en gran medida de la estimulación temprana adecuada.

El planteamiento de Mustard reafirma los planteamientos hechos en el ámbito investigativo acerca de la plasticidad del cerebro en los primeros años, etapa en la que se produce la mayor cantidad de circuitos cerebrales, “dado que las células del cerebro crecen aceleradamente durante los tres primeros años de vida”¹⁹¹. En este orden de ideas vemos la importancia de estimular el potencial del niño en las primeras edades.

Para lograr un adecuado plan de intervención lectora en la primera infancia se requiere de un esfuerzo interdisciplinario, ya que los educadores no son los únicos agentes responsables de iniciar a los niños en un proceso lector. La iniciación

¹⁹⁰ REYES, Yolanda. La lectura en la primera infancia.2005 p. 5

¹⁹¹ Ibíd., p. 5

lectora es labor de todos. Contrario a lo que se piensa la alfabetización no se inicia con la educación formal, ya que, como se plantea en el documento “La lectura en la Primera Infancia” de Yolanda Reyes, “está demostrado que las carencias lingüísticas y comunicativas durante los tres primeros años de vida afectan la calidad de la alfabetización posterior”¹⁹².

Pensar la escritura y la lectura en las primeras etapas de la vida, conlleva a la necesidad de buscar consensos interdisciplinarios en torno a dichos procesos. En los últimos tiempos los trabajos acerca del desarrollo lector en la primera infancia han sido de gran interés para diferentes instituciones. Estos ofrecen diversas propuestas teóricas, investigativas y prácticas, útiles para conformar estrategias en el plan lector infantil. Entre las que podemos nombrar se encuentran: Canasta de Cuentos...y mucho más, Fundalectura, Programa Británico- Bookstart, Espanta Pájaros-taller, ACCES (Actions Culturelles contre les Exclusions et les Segregations), la cual conjuga la construcción teórica, desde una perspectiva interdisciplinaria, con un trabajo permanente de investigación – acción. Además, establece programas de motivación hacia la lectura en colaboración con escuelas, bibliotecas y organismos no gubernamentales de su país.

¹⁹² Ibíd., p. 10

2.3 ESCRITURA

Una nueva visión, en la cual se basa el libro “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” (1979), ya no es el reforzamiento de conductas, sino que el niño es visto como un agente sujeto que intenta comprender el sistema del lenguaje; para esto el niño hace preguntas, formula hipótesis y se forja su propia gramática, es decir que ya no es una copia del modelo adulto sino es una construcción propia. Un ejemplo de lo anterior, es que el niño regulariza los verbos irregulares no por reforzamiento selectivo, sino porque el mismo niño empieza su búsqueda por la regularidad en su lenguaje. Además, se producen errores constructivos: respuestas que se apartan de las respuestas correctas, pero que a pesar de esto no son un obstáculo sino un elemento que permite alcanzar los logros a futuro.

Hasta este apartado y mediante el abordaje de los procesos lectores en el curso del desarrollo del niño, desarrollados por las autoras Ferreiro y Teberosky (1997), es preciso enfatizar que el niño también es productor de textos, por tal razón la evolución de la escritura es un tema primordial para las autoras, planteando en primera instancia que los intentos de escritura son de dos tipos: trazos ondulados continuos o una serie de pequeños redondeles o de líneas verticales. Las autoras plantean que desde este instante, ya existe escritura en el niño. Y a partir de la

exploración, en el nivel uno, escribir es reproducir los rasgos típicos del tipo de escritura que el niño identifica como la forma básica de escritura.

Si la forma básica es la escritura imprenta, se producen grafismos separados entre sí; y si por el contrario se presenta con la forma básica de la cursiva, tendremos grafismos ligados entre sí. Es en este punto en donde los niños esperan que “la escritura de los nombres sea proporcional al tamaño o edad”¹⁹³. En el segundo nivel, la hipótesis central se basa en que para poder leer cosas diferentes debe haber una diferencia objetiva en las escrituras, etapa en la que los niños presentan problemas generales de clasificación y ordenamiento. En el nivel tres se le dan un valor sonoro a cada una de las letras que componen la escritura, aquí cada letra vale por una sílaba, lo que las autoras llaman “hipótesis silábica”.

¿Pero quiénes conocen las letras y quiénes las saben nombrar? Para dar respuesta a esta pregunta, las autoras distinguen diferentes niveles en donde el primero es el más elemental y a medida que asciende, las características del grupo también lo hacen. Es decir, que en el nivel más elemental se ubican los niños que reconocen a lo sumo una o dos letras y que además utilizan nombres de números para letras y el nivel superior está conformado por los niños que reconocen prácticamente todas las letras del abecedario y son capaces de dar un nombre y valor sonoro que puede admitir una misma letra.

¹⁹³ FERREIRO, Emilia. Y Teberosky, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI, 1982. p. 242.

2.4 ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

2.4.1 La discusión de los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura

Para comprender la adquisición de la lengua escrita Ferreiro y Teberosky, (1979) se remiten a la progresión clásica, de la cual los docentes hacen uso para “la enseñanza de la escritura”, la cual consiste en comenzar por las vocales, seguidas de la combinación de consonantes labiales con vocales, y de allí a la construcción de las primeras palabras por duplicación de las sílabas. ¿Será este el método más eficaz?

Las concepciones pedagógicas se evidencian de mejor forma en las prácticas que los docentes realizan en su proceso de formación, en las cuales expresan y desarrollan sus teorías educativas bajo los conceptos propios y muchas veces errados. Como afirman Ferreiro y Teberosky: “la preocupación de los educadores se ha orientado hacia la búsqueda del mejor o más eficaz método, suscitándose así una polémica en torno a dos tipos fundamentales de métodos: *sintéticos*, que parten de elementos menores a la palabra, y *analíticos*, que parten de la palabra o de unidades mayores”¹⁹⁴.

¹⁹⁴ GUZMAN, Rosa Julia. El alfabetismo emergente y la formación de educadores en pedagogía infantil en la Universidad de la Sabana. Bogotá, 2004.

Así, el aprendizaje de la lectura y la escritura es un tema de interés para los educadores. Ellos intentan hacer uso de diferentes métodos con el fin encontrar el método adecuado, para que los niños aprendan a leer y a escribir, pero a pesar de esto hay muchos niños que no logran aprender con facilidad, lo que genera fracaso escolar. Los educadores han generado diferentes métodos tradicionales de enseñanza de la lectura, con el fin de encontrar el mejor. Uno de ellos es el método sintético. “que parte de los elementos menores a la palabra”¹⁹⁵; y el método analítico “que parte de las palabras o de unidades mayores”¹⁹⁶. Pero existen diferentes posturas alrededor de estos métodos.

El método analítico hace énfasis en la relación entre el sonido y la grafía, partiendo de la parte al todo. Posteriormente, bajo la influencia de la lingüística se genera el “método fonético, que propone partir de lo oral”¹⁹⁷, asociando el fonema a su representación gráfica, lo que surge establecer correspondencias grafema-fonema (letra-sonido). El enfoque didáctico no permite pasar a la siguiente correspondencia, hasta que la asociación no esté bien fijada, por esta razón debe establecerse una pronunciación correcta, y que las grafías de forma próxima se presenten de forma separada, para evitar confusiones entre las grafías.

¹⁹⁵ FERREIRO, Emilia. Y Teberosky, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI, 1982. p. 17.

¹⁹⁶ *Ibíd.*, p. 17.

¹⁹⁷ *Ibíd.*, p.18

Existen argumentos tanto a favor como en contra de dicho método, “el aprendizaje de la lectura y la escritura es una cuestión mecánica; se trata de adquirir la técnica del descifrado del texto, porque la escritura se concibe como la transcripción gráfica del lenguaje oral, como su imagen, leer equivale a decodificar lo escrito en sonido”. Así el método resultará más eficaz en la medida en que la correspondencia sonido letra esté más acorde. Pero una total correspondencia es imposible, por lo tanto durante la aplicación de esta metodología se sugiere iniciar con casos de palabras en las que la grafía coincide con la pronunciación. Las autoras señalan este método como mecanicista, ya que cuando no se sabe, inicialmente hay que pasar por una etapa mecánica; cuando ya se sabe se llega a comprender.

En cuanto al método sintético sus defensores plantean que la lectura es un acto global. Se debe en primera medida hacer un reconocimiento de las palabras u oraciones, ya que la lectura es una labor visual. Además, sugiere que es importante el uso de unidades significativas para el niño.

Hasta aquí se plantean las grandes diferencias entre los dos métodos, pero los desacuerdos se refieren sobre todo al tipo de estrategia perceptiva en juego. En cuanto al método sintético la estrategia de percepción es auditiva, contrario al analítico que es visual, lo que se conoce como “querrela de los métodos”¹⁹⁸.

¹⁹⁸ Ibíd., p. 20.

Ferreiro y Teberosky (1979) afirman que el énfasis puesto en las habilidades perceptivas descuida la competencia lingüística del niño y sus capacidades cognitivas.

Por esto, es importante resaltar la rigurosidad en la formación de los nuevos gestores de la educación infantil, buscando tener más claridad de los conceptos, diferentes enfoques y mayor flexibilidad e innovación pedagógica. Además un aspecto necesario e importante en esta formación es “hacerles comprender que la lectura y la escritura son procesos largos y complejos que requieren tiempo y ejercitación y que no se agotan en los primeros grados de escolaridad”¹⁹⁹ .

En este proceso de mejoramiento formativo, es imprescindible la inmersión de conceptos de otros saberes, permitiendo una contextualización mejor, que apoyen el logro de los objetivos educativos con los niños y niñas.

A partir de esto, se hace una reflexión sobre el cambio no en las teorías, sino en las personas, especialmente en los docentes, que se comprometan a actuar, para que haya un importante progreso en los niños y tengan la capacidad de darle sentido a la lectura y así mismo, encontrarle sentido al mundo que los rodea.

¹⁹⁹ GUZMAN, Rosa Julia. El alfabetismo emergente y la formación de educadores en pedagogía infantil en la Universidad de la Sabana. Bogotá, 2004.

Por esto se hace necesario subrayar que la lectura y la escritura son “actos globales e indivisibles y que sólo es posible apropiarse de los quehaceres que las constituyen en el marco de situaciones semejantes a las que tienen lugar fuera de la escuela, orientadas hacia propósitos para cuya consecución es relevante leer y escribir”²⁰⁰

En este orden de ideas, para lograr un buen trabajo con los niños en la lectura y la escritura, es de vital importancia que los docentes sean personas comprometidas con su labor y reconozcan cuáles son las habilidades en lectura y escritura en cada etapa del desarrollo. Los maestros como guías del proceso de la alfabetización de los niños deben ser personas observadoras y conocedoras de las diferentes etapas por las cuales atraviesan los niños, las cuales son de vital importancia en la generación de conflictos cognitivos, para que finalmente alcance la etapa alfabética.

En la misma línea, Smith (1983) afirma que el docente es el encargado de dar las bases para que los niños aprendan a leer, no enseñándoles cuáles son las categorías relevantes, los rasgos distintivos, sino generando situaciones que sean significativas para ellos y así pueden someter a prueba sus hipótesis.

²⁰⁰ LERNER, Delia. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica. 2001

De igual manera, es fundamental que el docente sea el modelo, sea la persona que le da la suficiente confianza y libertad para realizar su proceso de aprendizaje. Para lograr esto en los niños, debe confiar en su propia experiencia y en sus habilidades de enseñanza; y tener en cuenta las necesidades, intereses, sentimientos, habilidades o dificultades individuales de los niños. Esto es resumido en su función de “asegurar que los niños tengan la oportunidad de leer”²⁰¹.

2.4.2 Motivos por los cuales es difícil lograr que los niños y niñas aprendan a leer y a escribir

Los motivos por los cuales el proceso llevado a cabo hace que sea difícil aprender a leer y escribir, es por las concepciones erradas que se tienen hoy en día, pues el docente no tiene idea de cómo guiar el proceso de adquisición de la lectura y la escritura o no lo lleva a cabo de la mejor manera. Es así como la doctora Rosa Julia Guzmán, (2004) aborda los motivos que llevan a un proceso difícil para los niños y niñas, en cuanto a aprender a leer y escribir.

Una de las razones de que se presente esta situación es que algunos docentes de preescolar tienen una concepción errada de lectura y escritura, por cuanto el proceso de formación pedagógica, más aún en su desarrollo práctico se inicia una enseñanza con métodos que no llevan a un aprendizaje adecuado en los niños.

²⁰¹ SMITH, Frank. Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México: Trillas. 1983.

Este enfoque errado se forja desde la misma formación de los docentes, lo que limita la innovación de técnicas y procesos con mayor efectividad.

Al concebir la lectura como una forma de descifrado y la escritura como una copia se pierde su verdadero sentido, su esencia e importancia; es entonces cuando el niño o niña aprende bajo un enfoque mecánico y no bajo un concepto cognitivo de conocimiento. Dicho de otra manera, es importante encontrar que “la relación de los niños y las niñas con la lectura se dé de una manera muy natural, permitiendo que allí se den desarrollos a diferentes tiempos y con diversos ritmos”²⁰²

Desde hace mucho tiempo se ha analizado esta situación. Fue así como Vigostky planteó interrogantes acerca del grado de autenticidad de las tareas de escritura que Montessori planteaba a sus alumnos. Vigostky argumentó: “ la contradicción básica que aparece en la enseñanza de la escritura, no solo en la escuela de Montessori sino en la mayoría de las escuelas...es que la escritura es pensada como una actividad motora y no como una actividad cultural compleja...la escritura debe tener una relación con la vida”.

De la misma manera, a través de los años, investigadores interesados en el tema de la lectura y la escritura, han llegado a la conclusión que aun antes de los cinco años, los niños saben y reconocen características del sistema de lectura y

²⁰² GUZMAN, Rosa Julia. El alfabetismo emergente y la formación de educadores en pedagogía infantil en la Universidad de la Sabana. Bogotá, 2004.

escritura. Aspecto que muchas veces desconocen los docentes. Por tal motivo a la hora de plantear diferentes estrategias se ciñen a las tradicionales, realizando actividades poco enriquecedoras para sus estudiantes, haciendo uso de elementos fuera de la realidad en la que está inmerso el niño.

2.4.3 La escuela repensando la enseñanza de lectura y escritura

Para propiciar un cambio en la realidad docente en torno a los aspectos relacionados con la lectura y la escritura se hace necesario que se interesen por la investigación de dichos procesos, dado que se desconocen aspectos trascendentales que podrían guiar su labor. A través de los años los investigadores empezaron a estudiar a profundidad la naturaleza de la lectura y la escritura que poseen los niños en los diversos momentos de su desarrollo. En esta medida como plantea Ferreiro, los docentes ven lo que saben, lo demás pasa desapercibido

Se piensa comúnmente que para poder escribir de forma correcta hay que saber pronunciar bien las palabras. Por esta razón muchas veces en el sistema educativo se presiona a los niños para que pronuncien bien las palabras de lo contrario, se cree que no aprenderá a escribir, pero ¿Quién tiene derecho a fijar cual es la correcta pronunciación?, si se toman en cuenta las variantes producidas por la práctica en diferentes contextos socioculturales.

Así mismo, es primordial que el docente tenga claro que existen estudios psicolingüísticos que han puesto en evidencia que antes de entrar al sistema educativo los niños ya poseen un amplio conocimiento de la lengua materna.

Para comprender lo anterior las investigadoras (Ferreiro y Teberosky, 1979) hacen una clara distinción entre competencia y desempeño, es decir ante el saber real de un sujeto y el dominio particular. Si alguien no es capaz de solucionar un complicado problema matemático no quiere decir que sea ignorante en el tema. Lo que sucede es que muchas veces requerimos de apoyos para poder solucionarlos. Así mismo sucede con el lenguaje, nacemos con un amplio conocimiento de la lengua, pero necesitamos un apoyo para convertirlo en desempeño. Lo importante es brindarle las herramientas al niño para que transforme su conocimiento en código gráfico.

Con el fin de justificar la importancia de contribuir a instalar en la escuela las prácticas de lectura y escritura como objetos de enseñanza, Lerner (2001) explica que la dimensión del desafío planteado requiere “incorporar situaciones didácticas donde la lectura de diversos materiales sea imprescindible para el desarrollo de los proyectos escolares o produzca placer al establecer contacto con textos auténticos”²⁰³, es decir, textos de circulación cotidiana y no creados

²⁰³ LERNER, Delia. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica. 2001

específicamente para la escuela; textos que aporten cosas al lector y que, por tanto, sean valiosos.

Por otra parte, resulta necesario orientar las acciones educativas hacia la formación de escritores competentes, de personas que puedan comunicarse efectivamente con los demás y consigo mismos a través del lenguaje escrito. Su propuesta incluye además, el desafío de “lograr que los estudiantes sean productores de textos, conscientes de la pertinencia e importancia de emitir diversos tipos de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social”²⁰⁴.

Así se favorece que los individuos conozcan y manejen con eficacia la gama de textos que forman parte de la vida cotidiana y académica; y que el acto de leer y escribir deje de concebirse en la escuela como un aspecto de permanente evaluación, para asumirse como un objeto de enseñanza y aprendizaje, buscando que los estudiantes se apropien de la escritura y la lectura, mediante la práctica, conscientes de los pasos que conforman cada uno de los procesos.

En este orden de ideas, los propósitos naturales que se deben perseguir en la enseñanza de la lectura y la escritura son los *propósitos didácticos*, “que son mediatos desde el punto de vista de los alumnos porque están vinculados a los

²⁰⁴ Ibíd.

conocimientos que ellos necesitan aprender para ser utilizados en su vida futura”²⁰⁵ y los *propósitos comunicativos* “tales como establecer o mantener el contacto con alguien distante, o leer para conocer otro mundo posible y pensar sobre el propio desde nuevas perspectivas”²⁰⁶.

Como plantea Lerner (2001), “es posible articular los propósitos didácticos con propósitos comunicativos que correspondan habitualmente con los que para los alumnos orientan la lectura y la escritura fuera de la escuela”²⁰⁷. Esta articulación permite resolver algunas de las incoherencias que existen en lo que se enseña en la escuela y en lo real. Esto puede ejecutarse a través de los *proyectos* (modalidades organizativas), donde todos los integrantes de la clase, incluido el maestro, orienten sus acciones hacia el cumplimiento de una finalidad compartida.

Al mismo tiempo, al poner en acción estas modalidades organizativas ayuda a cumplir dos condiciones, rompiendo con las parcelas de conocimiento y de tiempo generando el cambio: manejar con flexibilidad la duración de las situaciones didácticas y hacer posible la reconsideración de los mismos contenidos en diferentes oportunidades y desde diversas perspectivas.

²⁰⁵ Ibíd.

²⁰⁶ Ibíd.

²⁰⁷ Ibíd.

Por otra parte, la *transposición didáctica* permite tomar conciencia de que la distancia entre el objeto de conocimiento que existe fuera de la escuela y el objeto que es realmente enseñado en la escuela está muy lejos de ser propia de la lectura y la escritura. Por ejemplo: “leer es una actividad orientada por propósitos, desde buscar una información necesaria para resolver un problema práctico hasta internarse en el mundo creado por un escritor, pero éstos suelen quedar relegados en el ámbito escolar, donde se lee sólo para aprender a leer y se escribe sólo para aprender a escribir”²⁰⁸.

Así mismo, esta transposición didáctica es ineludible, pero debe ser severamente controlada. Es ineludible porque la escuela tiene la finalidad de comunicar a las nuevas generaciones el conocimiento elaborado por la sociedad y así la intención de enseñar hace que el objeto no pueda aparecer exactamente de la misma forma ni ser utilizado de la misma manera y también las situaciones que se plantean deben tener en cuenta los conocimientos previos de los niños que se están apropiando del objeto en cuestión, “la necesidad de comunicar el conocimiento lleva a modificarlo”²⁰⁹.

De igual manera, el control de la transposición didáctica no puede ser una responsabilidad exclusiva del maestro al crear actividades que tengan presente el

²⁰⁸ Ibíd.

²⁰⁹ Ibíd.

objeto de conocimiento tal como ha sido socialmente producido; también es responsabilidad de los directivos de las instituciones, de las personas encargadas de diseñar el currículo donde deben tener en cuenta no desviar o modificar la naturaleza de los objetos de conocimientos que se pretende comunicar.

Es por esto que Lerner (2001) propone unas herramientas para transformar la enseñanza y así lograr formar lectores y escritores competentes. En primer lugar, se encuentra lo que se refiere al *currículum*, donde deberían establecer objetivos por ciclo en vez de establecerlos por grados, porque así se disminuye el riesgo del fracaso en el aprendizaje de lectura y escritura y se puede abordar en toda su totalidad y complejidad. Además, se debe tener en cuenta en ese currículo que la acción educativa debe estar permanentemente orientada por los propósitos esenciales que le dan sentido, “cada objetivo y por supuesto también cada contenido, estrategia metodológica, actividad o forma de evaluación que se proponga debe ser rigurosamente analizado en función de su consistencia con los propósitos básicos que se persiguen”²¹⁰.

Así mismo, en el currículo se ve la necesidad de superar la tradicional separación entre “apropiación del sistema de escritura y el desarrollo de la lectura y la escritura”²¹¹. Es esto la causa que en la enseñanza en los primeros grados se

²¹⁰ Ibíd.

²¹¹ Ibíd.

centren en la sonorización desvinculada del significado y de que en los siguientes grados se exija la comprensión del texto sin haber preparado a los alumnos para esta exigencia.

Por consiguiente, es fundamental tener presente que el objetivo de la enseñanza debe ser desde un comienzo formar lectores y que las propuestas deben estar centradas en la construcción del significado también desde un comienzo.

En segundo lugar, se encuentra la *organización institucional*, en ésta es fundamental “promover el trabajo en equipo y crear espacios de discusión que permitan confrontar experiencias y superar el aislamiento en el que suelen trabajar los docentes”²¹², propiciando un análisis crítico de los derechos y obligaciones asignados al docente y a los alumnos en relación con la lectura y la escritura, que favorezcan el establecimiento de acuerdos entre los docentes no sólo para lograr mayor coherencia en el trabajo, sino también para emprender proyectos en común. “hacer de la escuela el centro de una comunidad de lectores podría ser unos de los objetivos de ese tipo de proyectos”²¹³.

Como tercer punto que se agrega a las herramientas anteriores, está la *conciencia* que se debe crear en la opinión pública en cuanto al cambio necesario en la

²¹² Ibíd.

²¹³ Ibíd.

educación, en la práctica del aula, en que la educación también es objeto de la ciencia y por tal razón los conocimientos que se producen, deben ser ingresados a la escuela para mejorar sustancialmente la situación educativa. Por supuesto estos cambios deben tener un fundamento y se deben dar a conocer para lograr hacer públicas las ventajas de las estrategias didácticas que realmente contribuyen a formar lectores y escritores autónomos. Contribuir a formar esta conciencia “es responsabilidad de los gobiernos y de todas las instituciones y personas que tienen acceso a los medios de comunicación y están involucradas en la problemática de la lectura y escritura”²¹⁴.

El cuarto punto se refiere al *desarrollo de la investigación didáctica en el área de la lectura y la escritura*, se hace evidente la importancia de seguir produciendo conocimientos que permitan resolver los múltiples problemas que la enseñanza de la lengua escrita plantea, de tal modo que “la didáctica de la lectura y la escritura se construya como un cuerpo de conocimiento de reconocida validez”²¹⁵.

De igual manera, es imprescindible *replantear las bases de la formación de los docentes y promover la jerarquización social de su función*, esto para lograr generar un cambio profundo en la enseñanza. En la preparación de los maestros y centrado en el problema de alfabetización, dos condiciones son esenciales:

²¹⁴ Ibíd.

²¹⁵ Ibíd.

“asegurar su formación como lectores y productores de textos y considerar como eje de la formación el conocimiento didáctico”²¹⁶.

En este aspecto se encuentra una relación recíproca: la jerarquización del papel de los docentes, el reconocimiento social de su función y el mejoramiento de la calidad de su formación. Por esto los organismos oficiales deben “elevar la calidad académica y brindar mejores condiciones laborales, tanto desde el punto de vista económico como desde el punto de vista de la valoración que la comunidad tiene del trabajo de los maestros”²¹⁷, y los docentes deben “defender su profesión, construir entidades que como los colegios profesionales, propicien investigaciones, cursos, conferencias, discusiones sobre problemas que es urgente resolver”²¹⁸.

En último lugar, la *capacitación* también es una herramienta fundamental, pero no suficiente para transformar la enseñanza. Dos factores son esenciales para generar progresos en este trabajo de capacitación de los docentes: “la conceptualización de la especificidad del conocimiento didáctico y la reflexión sobre nuestra propia práctica como capacitadores”²¹⁹. De esta manera, el saber didáctico se constituye para resolver problemas propios de la comunicación del conocimiento, “resulta del estudio sistemático de las interacciones que se producen

²¹⁶ Ibíd.

²¹⁷ Ibíd.

²¹⁸ Ibíd.

²¹⁹ Ibíd.

entre el maestro, los alumnos y el objeto de enseñanza; es producto del análisis de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de cada contenido específico”²²⁰.

Ciertamente, para asegurar la comprensión por parte de los docentes de la *concepción didáctica* que se pretende comunicar, es esencial que todo el proceso de capacitación esté orientado por esa misma concepción y que los contenidos didácticos constituyan el eje del trabajo, logrando así un doble objetivo: “que los docentes construyan conocimientos sobre un objeto de enseñanza y que elaboren conocimientos referidos a las condiciones didácticas necesarias para que sus alumnos puedan apropiarse de ese objeto”²²¹.

2.5 INFORMÁTICA EN LA ALFABETIZACIÓN DE LECTURA Y ESCRITURA

Con el fin de justificar el significado e impacto de las tecnologías de información y comunicación en la educación, la ciencia y la cultura, los autores Rueda y Quintana (2004) explican que “la tecnología hace parte del mundo de la vida no sólo como conjunto de artefactos, sino que, conforma una unidad compleja donde los sistemas técnicos son en realidad sistemas sociotécnicos, pues involucran componentes culturales, organizativos y políticos”²²².

²²⁰ Ibíd.

²²¹ Ibíd.

²²² RUEDA ORTIZ, Rocío. y QUINTANA, Antonio. Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la Cultura Informática Escolar. Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004.p.110.

De esta manera, si se piensa en procesos de apropiación de tecnologías informáticas, se tendría que acercar más la idea de inmersión en actividades organizadas culturalmente, a través de las cuales el aprendiz se apropie, a través de una interacción significativa y expresiva de tales tecnologías.

Es por esto que los estudiantes y principalmente los docentes deben adquirir una mejor disposición y capacidad para acercarse a estos medios, indagar su funcionamiento, y aprender a utilizarlos con naturalidad y eficiencia, puesto que estos docentes con buena o mala formación, son los responsables en gran medida de orientar una cultura informática escolar a las nuevas generaciones, logrando las posteriores actitudes y usos efectivos de los computadores en las instituciones escolares.

En efecto, los computadores se convertirían en un objeto de actitud positiva o negativa en los docentes, por una solicitud externa del contexto social, más que por interés individual de aproximarse a dichas tecnologías. Son las actitudes: la experiencia, vivencias y concepción del sujeto, las que dan el modelo y orientan el uso que se le dará al computador, construyéndose en elemento de formación y conservación de los lazos sociales.

Como consecuencia, la falta de apropiación de la racionalidad tecnológica y pedagógica de los docentes, ha impedido a los estudiantes que experimenten propuestas educativas de uso de los computadores con el desarrollo de competencias de aprendizaje, que superen la visión instrumental y de manejo de las herramientas de propósito general. A ello se suma la dificultad que implica propiciar innovaciones en la escuela con “culturas escolares” y experiencias exitosas en los modelos pedagógicos o en las nuevas maneras de leer y escribir.

En adición, la escuela se halla inmersa en un “activismo y pragmatismo” que no ha dado cabida a una reflexión sobre las implicaciones que estos nuevos dispositivos tecnológicos tienen en la cultura, en los modos de conocer, de pensar y representar el mundo. Tampoco se ha dado una reflexión de la importancia que tiene la exposición temprana de los niños al computador en la escuela y el impacto positivo y duradero en sus actitudes hacia éste.

El mundo escolar ha tenido que hacer frente a las necesidades cambiantes de la sociedad, al crecimiento exponencial de la información, a las características particulares de los jóvenes, a los requerimientos de renovación didáctica y pedagógica; lo cual ha exigido la presencia de nuevas tecnologías. Pero como lo plantea Pérez Gómez (1998) citado por Rueda y Quintana (2004), gran parte de los docentes ha encontrado dificultades para hacer frente profesionalmente a las demandas de la sociedad, convirtiéndose esto en una crisis o frustración. Por esta razón es importante ofrecer una formación docente que permita apropiarse las

tecnologías informáticas como intelectuales del saber pedagógico e introducirlas comprensivamente en el mundo escolar.

Un aparente aire innovador se produce en el mundo escolar, por el hecho de que en muchas ocasiones las innovaciones, las reformas y programas de formación se implantan desde decisiones externas y sobre la voluntad de los docentes, lo que conlleva simplemente a las modificaciones superficiales, acentuando las prácticas tradicionales y conservadoras en la escuela.

Son muchos los profesores que dicen tener computador, pero muy poco los que lo usan, ya que los compran en la mayoría de los casos para sus hijos, o no los usan por miedos y resistencias que ellos les causan. Esto es lo que se conoce como la *cultura del conservadurismo*, ya que los docentes se resisten a su uso, evitando cualquier contacto con la tecnología informática. Así entre los maestros que representan las generaciones adultas, hay un vacío, y en palabras de Heidegger, (citado por Rueda y Quintana (2004) “un extrañamiento generacional y cultural frente a las nuevas tecnologías y a los lenguajes y competencias que estas requieren”²²³.

La tecnología parece estar representada como una ruptura con el mundo de la vida cotidiana. Docentes y estudiantes hacen funcionar las cosas pero no saben cómo y a veces ni siquiera para qué. Vivimos en una cultura escolar del

²²³ Ibíd., p. 34.

“sonambulismo tecnológico”²²⁴. Estos estados: extrañamiento y sonambulismo tecnológico parecen ser más fuertes en profesores que en los alumnos.

La ausencia de propuestas innovadoras y la repetición de temas y metodologías, sumado al mal estado de los computadores en las instituciones educativas, llevan al aburrimiento y apatía hacia los computadores.

Es en este aspecto es que los autores, Rueda y Quintana (2004) se refieren a la doble tensión que ha surgido sobre el impacto que han tenido las tecnologías en la construcción de nuevas sociedades. Refiriéndose a la primera tensión, los tecnófobos, son quienes se refieren al desarrollo y uso incontrolable de los productos científicos, es aquí donde el autor Carl Sagan (1998), citado por Rueda y Quintana (2004), da una mirada positiva acerca del llamado “apocalipsis” de los tecnófobos, pues él afirma que mediante las tecnologías se da la posibilidad de crecimiento como humanidad. Como segunda tensión se encuentra la tecnofilia, que ha colocado estos avances como la panacea que le da solución a los problemas de la humanidad.

Entre estas tensiones se crea un espacio de reflexión, donde autores como Mitcham, Quintanilla, Stiegler y Broncano, citados Rueda y Quintana (2004) afirman que hay muchos argumentos para la participación de la sociedad en este devenir científico y tecnológico. Por consiguiente la escuela tiene la

²²⁴ Ibíd., p. 45.

responsabilidad de contrarrestar la “idealización” de este desarrollo tecnológico, pero también de identificar y sacar a relucir sus potencialidades en su quehacer de formación y transformación cultural.

De este modo los autores mencionados proponen ir en esta dirección reflexionando sobre las potencialidades de las tecnologías, las cuales son descritas por Derrick de Kerckhove (1999), citado por Rueda y Quintana (2004): la interactividad, en el sentido de llevar al usuario a modificar la información de forma libre donde se realiza una “exploración y el establecimiento de relaciones significativas” (Rueda, Rocío y Quintana, Antonio, 2004.; la conectividad, “la cual surge de un nuevo orden o integración de las interacciones simples o compuestas de un individuo”²²⁵, e hipertextualidad, que es, “el acceso interactivo a cualquier contenido desde cualquier parte, invade los dominios tradicionales del suministro de contenidos en forma de datos, texto, sonido y video, cambiando las reglas de almacenamiento así como la distribución y la entrega de los contenidos”²²⁶.

Los docentes e investigadores tienen el papel o la responsabilidad de diseñar espacios donde el uso de estas herramientas informáticas, no se idealiza, sino que se tenga en cuenta que los computadores no producen conocimiento, y que es necesario crear ambientes educativos pertinentes, donde las TICs, a través del computador tengan el papel fundamental de potenciar la presentación,

²²⁵ Ibíd., p. 179.

²²⁶ Ibíd., p. 179.

representación y transformación de la información, conforme a los contextos culturales en los cuales las comunidades de docentes y estudiantes construyen su propia realidad”²²⁷.

2.5.1 Incorporación de la tecnología de la información (TI) en el aula

Por muchas décadas con la única herramienta con que contaba el docente en el aula para la enseñanza de las diferentes áreas era el libro de texto. Pero con el advenimiento de la nueva tecnología de la Información y la Comunicación, los educadores han visto la posibilidad de abrir las fronteras del aula y de crear ambientes de trabajo reales y virtuales, con la ayuda tecnológica disponible para el sector educativo.

Al iniciar un programa de incorporación de TI en la escuela, es necesario que los docentes y demás integrantes de la comunidad educativa reconozcan el manejo básico de las máquinas y el software, sin darle mayor importancia a los problemas de los aparatos, de los programas, de los ingenieros, sino a lo que está sucediendo en el aula, es decir el problema pedagógico que se desprende de la incorporación de la TI en este espacio, ya que “para el sector educativo no ha sido

²²⁷ Ibíd., p. 187

fácil definir unos lineamientos que orienten la acción de la escuela y específicamente el rol del maestro como protagonista de tan esperado cambio”²²⁸.

Así la invasión de la Tecnología de la Información y de la Comunicación en la sociedad moderna es una realidad a la cual la escuela no puede ser indiferente, por el contrario las personas comprometidas con la educación tienen la tarea de construir a través de la tecnología, agentes de cambio que enfrenten y asuman de manera crítica situaciones y problemas del mundo actual.

Para la elaboración de una propuesta en Tecnología de la Información en el contexto escolar, Luz Amparo Martínez y Natalia Iriarte (1997), identifican los pilares fundamentales que deben tenerse en cuenta: en primera medida el apoyo institucional al programa es definitivo, es decir que todas las directivas de la institución deben respaldar y estar comprometidas con el programa que se va a llevar a cabo en la institución. En esta medida todos los agentes de la comunidad educativa se sentirán comprometidos, ofreciendo mayor colaboración para su crecimiento y desarrollo. Además el trabajo con la TI debe brindar un ambiente agradable, creativo, sin ser impuesto a la fuerza por la institución, lo que permitirá más adelante implementar programas de formación continuada para los maestros con el fin de prepararlos para enfrentar los constantes cambios y reducir la ansiedad e inseguridad que estos producen.

²²⁸ MARTINEZ, Luz Amparo e IRIARTE, Natalia. Una mirada pedagógica.. Colombia: Fundación Antonio Restrepo Barco, Fundación Corona, Institución Zoraida Cadavid de Sierra. Vol. 1 y 2, 1997. p. 14.

En cuanto a los docentes es primordial que dispongan del tiempo, autonomía y libertad para trabajar la reestructuración de su área. De esta manera cada docente iniciará un proceso de revisión y reflexión de los programas académicos con el fin de considerar los cambios pertinentes que permitan la incorporación de ayudas tecnológicas en el aula, claro está teniendo en cuenta el PEI de la institución. Para esto es fundamental diseñar un plan de acción para la planeación y puesta en marcha de un programa de incorporación de TI en la escuela, tomando como punto de partida los resultados del ejercicio de reflexión y las necesidades, problemas o intereses educativos del momento.

El docente debe tener claro qué son los computadores y qué pueden llegar a hacer con ellos sin necesidad de ser totalmente competentes en el manejo de ciertos programas de computador, para desempeñar una óptima labor en el aula. “Es necesario que se familiaricen con paquetes específicos de software y con las principales opciones que ofrecen los sistemas que determinan el funcionamiento del computador y de sus dispositivos asociados”²²⁹. Conocer y aprender a diferenciar qué tipo de software se quiere para realizar determinado tipo de actividad es una habilidad que se adquiere con el tiempo gracias a una cultura en Tecnología de la Información (Martínez e Iriarte, 1997).

²²⁹ Ibíd., p. 33

La función primordial de los computadores es la de ofrecer a los estudiantes una herramienta que les permita explorar, experimentar y reconstruir conceptos en cada una de las áreas del currículo, pero éstas no tendrían trascendencia en el aula sin la labor docente, ya que es él quien guía el proceso y promueve actividades relacionadas con cada una de los objetivos a alcanzar.

Los programas de alfabetización que hagan uso de la TI son de vital importancia en las instituciones educativas, ya que permiten hacer uso de materiales diferentes al cuaderno, libro y el lápiz que tradicionalmente han acompañado la enseñanza aprendizaje de la escritura y la escritura. Por medio del computador el niño se motiva a realizar diferentes actividades pensadas por los docentes, con el fin de aprenden de una manera lúdica, sin ceñirnos a la enseñanza tradicional que aún persiste en el sistema educativo.

2.6 POBLACION, METODOLOGIA E INSTRUMENTOS POBLACIÓN

2.6.1 Población

TABLA 1

	GRUPO 1	GRUPO 2
SECTOR	Oficial	Oficial
ÁREA	Rural	Urbano
GRADO	Transición	Primero
ESTRATO	1- 2	1- 2
CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN	Regular	Regular

12 niños y niñas de primer grado de educación básica del sector oficial de Chía, zona urbana. (Colegio Diosa Chía).

12 niños y niñas de primer grado de educación básica del sector oficial de Chía, zona rural (Colegio Diosa Chía).

3 maestras de primer grado de educación básica.

2.6.2 Metodología

Se trabajó con un diseño cuasi experimental, en el que los grupos de trabajo con intervención y sin intervención se escogieron intencionalmente para garantizar que los grupos tuvieran las mismas condiciones.

A lo largo de las sesiones trabajadas en la Institución educativa Diosa Chía, planteamos y desarrollamos actividades de una manera llamativa, motivadora y libre de presiones para los estudiantes, con el fin de lograr la alfabetización de los niños de manera satisfactoria. Para iniciar nuestras actividades se realizó en un primer momento una ambientación en donde les hablamos a los niños aspectos relacionados con el Programa Alfabeto, con el fin de anunciarles el trabajo que se iba a llevar a cabo. Por ejemplo, si se iba a trabajar con las actividades de acuaplaneta, que están referidas al reconocimiento de las letras, tanto en sus distintas formas de escritura (diversas fuentes), como en sus sonidos, se realizaban ejercicios de identificación de la primera letra de cada uno de los nombres de los niños y niñas del curso, tanto en su sonido, como en algunos carteles escritos para marcar sus sitios, en la lista de la clase, etc.

Posteriormente pasamos a la fase de Interacción con el Programa Alfabeto, en donde los niños tenían la posibilidad de asumir diferentes roles como: manejar el mouse, asignar turnos, ordenar los bloques, lo que permitió la organización de los grupos y el aprendizaje en trabajo colaborativo. Dichas actividades que se

realizaban con el programa E-blocks eran previamente programadas teniendo en cuenta las necesidades de los grupos conformados dentro de la clase.

Una vez trabajábamos con el Programa Alfabeto, ayudamos a los estudiantes a tomar conciencia de lo que hicieron en las actividades seleccionadas. Para esto, se realizaban actividades como contar lo que hicieron o que hicieran ejercicios similares, oralmente. Además, se les pedía que escribieran algún texto colectivo o individual, en el que pusieran en práctica lo aprendido.

Es importante resaltar que las evaluaciones que se llevaron a cabo al iniciar el proceso, durante y después fue un aspecto muy importante porque permitió recoger información sobre el trabajo que se estaba llevando a cabo en el aula. No siempre fue necesario obtener dicha información de todos y cada uno de los estudiantes; se pudo obtener por medio del trabajo con el grupo, tomando en cuenta los comentarios, las preguntas, las dudas, las respuestas tanto correctas como incorrectas, etc. Esta información recolectada permitió planear las siguientes actividades a desarrollar con el grupo.

De acuerdo con la información recogida en las evaluaciones, se identificaron los aprendizajes que iban teniendo los estudiantes. Fue necesario que ellos mismos pudieran identificarlos, porque esto les dio dominio sobre su propio proceso. Esto se hizo mediante la producción de escritos espontáneos y mediante dictados planeados de acuerdo con los niveles de avance de los niños y las niñas de cada

grupo. También se hizo por medio de la lectura de diferentes textos, palabras, frases o textos completos.

Una vez que se identificaban los aprendizajes obtenidos, se planeaba la siguiente sesión de trabajo con el Programa Alfabeto, bien fuera para reforzar algún aspecto del proceso o para avanzar en él, relacionándolo con otras actividades que se estaban desarrollando con los niños y las niñas. (Ver Anexo A y B)

2.6.3 Instrumentos de recolección de información

- Para los niños y las niñas se usó la escritura de textos espontáneos, el dictado y la observación semiestructurada, tanto en la población que participó en el Programa ALFABETO, como en la población que no participó y que sirvió de contraste.

2.6.4 Recolección de información

- Con respecto a lo que aprenden los niños y las niñas se hizo una evaluación antes y después de la intervención, en la que se tomó en cuenta el nivel de avance conceptual sobre el sistema de escritura, de acuerdo con la teoría desarrollada por Emilia Ferreiro, ampliamente expuesta en el marco teórico.

3. RESULTADOS OBTENIDOS

Como se mencionó en el apartado de Metodología, se seleccionaron grupos equivalentes por cada uno de los grupos de trabajo. Solamente en el grupo de trabajo se desarrollaron las actividades propuestas por el Programa ALFABETO.

Se hicieron evaluaciones iniciales en los dos grupos, evaluaciones intermedias y luego de concluir la aplicación del Programa, se hicieron evaluaciones finales en las parejas de grupos.

EVALUACIONES

TABLA 2
GRUPO 1 (Grado transición, sector oficial, área rural)
GRUPO RURAL - PROGRAMA ALFABETO E-BLOCKS

Niño	Dictado Nº 1	Dictado Nº 2	Dictado Nº 3	Texto Espontaneo Nº 1	Texto Espontaneo Nº 2	Texto Espontaneo Nº 3
1	Silábica	Silábica- Alfabética	Alfabética	silábica	Silábica- Alfabética	Alfabética
2	Silábica	Silábica	Silábica	Silábica	Presilábica	Presilábica
3	Presilábica	Silábica	Silábico- Alfabética	Presilábica	Presilábica	Silábico- Alfabética
4	Silábica	Silábica- Alfabética	Alfabética	Silábica	Silábica- Alfabética	Alfabética
5	Silábica	Silábica	Silábica	Presilábica	Presilábica	Presilábica
6	Presilábica	Silábica	Silábica	Presilábica	Presilábica	Presilábica

7	Presilábica	Silábica	Alfabética	Presilábica	Presilábica	Silábica
8	Presilábica	Presilábica	Silábica	Presilábica	Presilábica	Presilábica
9	Presilábica	Presilábica	Presilábica	Presilábica	Silábica	Silábica
10	Presilábica	Silábica- Alfabética	-----	Silábica	Silábica	-----
11	Silábica	Silábica- Alfabética	Alfabética	Silábica- alfabética	Alfabética	
12	Presilábica	Silábica- Alfabética	Alfabética	Presilábica	Silábica- Alfabética	alfabética
13	Presilábica	Presilábica	Silábica	Presilábica	Presilábica	Presilábica
14	Presilábica	Presilábica	-----	Presilábica	Presilábica	-----
15	Presilábica	Presilábica	Silábica- Alfabética	Presilábica	Presilábica	Presilábica

TABLA 3
GRUPO RURAL - CONTRASTE

Niño	Dictado Nº 1	Dictado Nº 2	Dictado Nº 3	Texto Espontaneo Nº 1	Texto Espontaneo Nº 2	Texto Espontaneo Nº 3
1	Presilábica	Presilábica	Silábica- Alfabética	Presilábica	Presilábica	Silábica
2	Presilábica	-----	Silábica	Presilábica	-----	Presilábica
3	Silábica	-----	-----	Silábica	-----	-----
4	Presilábica	Presilábica	Silábica	Presilábica	Presilábica	Presilábica
5	Presilábica	Presilábica	Presilábica	Presilábica	Presilábica	Presilábica
6	Presilábica	-----	Presilábica	Silábica	-----	Presilábica
7	Silábica	-----	Silábica	Presilábica	Silábica	Silábica
8	Presilábica	-----	Silábica	Presilábica	Presilábica	Presilábica
9	Presilábica	Silábica	Silábica	Presilábica	Presilábica	Presilábica
10	Silábica	Silábica- Alfabética	Silábica- Alfabética	Presilábica	Silábica	Silábica- Alfabética
11	Presilábica	Silábica	Silábica	Presilábica	Presilábica	Silábica
12	-----	Presilábica	Silábica	-----	Presilábica	Presilábica

13	-----	Silábica	Silábica- Alfabética	-----	Silábica	Silábica- Alfabética
----	-------	----------	-------------------------	-------	----------	-------------------------

----- La evaluación no fue presentada por el niño por inasistencia.

TABLA 4

En este cuadro se presenta la comparación entre la primera y la última evaluación:

NIVEL DE ESCRITURA	Grupo de trabajo Se aplicó ALFABETO		Grupo contraste NO se aplicó ALFABETO	
	ESCRITO 1	ESCRITO 3	ESCRITO 1	ESCRITO 3
PRE SILÁBICO NO ICÓNICO	7%			
PRE SILÁBICO	59.6%	15%	70%	53%
SILÁBICO	33%	30%	20%	24%
SILÁBICO – ALFABÉTICO		13%	10%	23%
ALFABÉTICO		42%		
TOTAL	100 %	100 %	100 %	100 %

En este grupo de trabajo es importante anotar que muchos de los niños y niñas no conocían los computadores. Al principio miraban la pantalla sin buscar ninguna relación con el mouse o con los bloques de trabajo. Era como si estuvieran mirando un televisor.

Cuando empezaron a descubrir que había que manipular el mouse, tardaron unos días en encontrar la relación entre el movimiento del mouse y el de la flecha en la pantalla.

Lo común a todos fue la sorpresa, la expectativa y el interés por trabajar con el programa ALFABETO. Les llamó mucho la atención la manera de jugar con el programa y se divertían durante las sesiones de trabajo. Aprendieron sin darse cuenta y se sorprendían de ver que podían escribir sobre la hoja, cuando se les pedía que lo hicieran. Esta actitud contrasta de manera muy fuerte con la que tenían al principio, pues manifestaban “no saber escribir”.

La relación con la profesora siempre fue muy afectuosa y positiva, lo que facilitó el trabajo. En este grupo son notorios los avances de los niños y niñas del grupo de trabajo y se ven diferencias con los del grupo de contraste.

Es importante anotar que en Colombia no se espera que los niños de transición se alfabeticen. Sin embargo, de una manera muy lúdica, el 42% lo logró, mientras que en el otro grupo ninguno terminó en este nivel.

TABLA 5
GRUPO 2 (Grado primero, sector oficial, área urbana)
GRUPO URBANO - PROGRAMA ALFABETO E-BOLCKS

Niño	Dictado N° 1	Dictado N° 2	Dictado N° 3	Texto Espontaneo N° 1	Texto Espontaneo N° 2	Texto Espontaneo N° 3
1	Silábico	Silábico	Silábico	Silábico	Silábico	Silábico
	*no-icónico	Silábico	Transición periodo	*no-icónico	Silábico	Silábico

2			silábico al silábico alfabético			
3	Pre-silábica	Alfabético	Alfabético	Pre-silábica	Alfabético	alfabético
4	Silábico-alfabético	Alfabético	Alfabético	Silábico-alfabético	Alfabético	Alfabético
5	Alfabética	Alfabético	Alfabético	Alfabética	Alfabético	Alfabético
6	-----	-----	Silábico	-----	-----	Pre-silábico
7	Alfabética	Alfabético	Alfabético	Alfabética	Alfabético	Alfabético
8	Alfabética	Silábico-alfabético	Transición del periodo silábico-alfabético al alfabético.	Alfabética	Silábico-alfabético	alfabético
9	Pre-silábica	Silábico	Alfabético	Pre-silábica	Silábico	Silábico-alfabético
10	Silábica	Silábico	Alfabético	Silábica	Silábico	Alfabético
11	Transición del periodo silábico al silábico alfabético.	Alfabético	-----	Transición del periodo silábico al silábico alfabético.	Silábico	Alfabético
12	Alfabética	Alfabético	Alfabético	Alfabética	Silábico	Alfabético
13	*no icónico	Silábico	Silábico-alfabético	*no icónico	Silábico	Silábico-alfabético.
14	Alfabético	Silábico	Alfabético	Alfabético	Silábico	alfabético
15	Silábico	Alfabético	-----	Silábico	Alfabético	-----

**Los niños señalados (*) no siguieron en el programa E-Blocks, pues después de un tiempo se consideró, junto con la docente titular, cambiarlos por otros que necesitaran más el programa. Aunque E-Blocks se inició con 15 niños, algunos de ellos no volvieron al programa o a la institución.*

**TABLA 6
GRUPO CONTRASTE**

Niño	Dictado Nº 1	Dictado Nº 2	Dictado Nº 3	Texto Espontáneo Nº 1	Texto Espontáneo Nº 2	Texto Espontáneo Nº 3
1	Alfabético	Alfabético	-----	Alfabético	Alfabético	-----
2	Alfabético	Silábico – alfabético	Alfabético	Alfabético	Silábico – alfabético	Alfabético
3	Alfabético	Alfabético	Alfabético	Alfabético	Alfabético	Alfabético
4	Alfabético	Alfabético	Alfabético	Alfabético	Alfabético	Alfabético
5	Alfabético	Alfabético		Alfabético	Alfabético	
6	Alfabético	Alfabético	Alfabético	Alfabético	Alfabético	Alfabético
7	Alfabético	Alfabético	Alfabético	Alfabético	Alfabético	Alfabético
8	Alfabético	Alfabético	Alfabético	Alfabético	Alfabético	Alfabético
9	Alfabético	Alfabético	Alfabético	Alfabético	Alfabético	Alfabético
10	Alfabético	Alfabético	Alfabético	Alfabético	Alfabético	Alfabético
11	Alfabético	Alfabético		Alfabético	Alfabético	
12	Alfabético	Alfabético	Alfabético	Alfabético	Alfabético	Alfabético
13	Alfabético	Alfabético	Alfabético	Alfabético	Alfabético	Alfabético
14	-----	-----	Silábico	-----	-----	silábico

TABLA 7

En este cuadro se presenta la comparación entre la primera y la última evaluación:

NIVEL DE ESCRITURA	Grupo de trabajo Se aplicó ALFABETO		Grupo contraste NO se aplicó ALFABETO	
	ESCRITO 1	ESCRITO 3	ESCRITO 1	ESCRITO 3
PRE SILÁBICO NO ICÓNICO	15%			
PRE SILÁBICO	15%			
SILÁBICO	8%	10%	10.5%	10.5%
SILÁBICO – ALFABÉTICO	15%	20%		
ALFABÉTICO	38%	70%	89.5%	89.5%
TOTAL	100 %	100 %	100 %	100 %

En este grupo de trabajo también fue todo un descubrimiento para la mayoría de los niños y las niñas, el manejo del computador. Hubo algunos que aprendieron a tomar el mouse, pero no sabían cómo manejarlo; hacían click con su dedo índice, pero no lo movían. Lo curioso es que seguían mirando la pantalla, en espera de que algo sucediera, pero no hacían nada más.

El entusiasmo por trabajar con el programa ALFABETO fue general. Se logró establecer la organización necesaria para trabajar, lo que implicaba hacer la distribución de tareas y respetar la toma de turnos.

En este grupo sucedió algo particular durante el desarrollo del proceso y fue que la profesora titular pidió que se trabajara solamente con los niños más “atrasados” en el grupo, por lo que hubo necesidad de reestructurar el grupo de trabajo.

Como puede verse en el cuadro, los avances en este grupo fueron notorios, pues si bien hubo niños y niñas que empezaron en etapas muy iniciales de la apropiación de la lengua escrita, en poco tiempo lograron hacer avances muy significativos. Al finalizar el tiempo de trabajo (4 meses) el 70% de los niños “atrasados” logró alfabetizarse y todos los demás mostraron avances importantes en el proceso de alfabetizarse.

4. CONCLUSIONES

- Los niños que tuvieron apoyo del programa alfabeto que hace uso del juego de letras y palabras; en su proceso de alfabetización mostraron mayor interés y motivación por dicho proceso; y mayores avances en la evolución constructiva de la lengua escrita; que los niños que no tuvieron oportunidad de acceder a ella.
- A través de las observaciones realizadas para la validación del programa Alfabeto, observamos que es de vital importancia transformar el proceso de alfabetización en la lectura y escritura ya que en la mayoría de las escuelas la escritura no tiene una relación con la vida, porque es pensada como una actividad motora. Además, que ésta transformación al ser dirigida hacia las instituciones involucra la participación del docente y de la familia en el proceso, por lo cual también deben ser sensibilizados hacia el cambio.
- El maestro debe diseñar escenarios de aprendizaje significativo que incluyan prácticas que sean apropiadas y consecuentes con el conocimiento de los estudiantes. Además, es necesario propiciar a sus alumnos un ambiente enriquecido de materiales de lectura y escritura que les permita tener un contacto más cercano con éste.

- Se evidencia la importancia de que el maestro conozca la evolución psicogenética del sistema de escritura en los niños y las niñas, ya que así es posible conocer y evaluar avances e indicadores precisos de su evolución. Por tal razón, es importante comprender que la transición de un nivel a otro, implica un proceso cognitivo complejo que toma tiempo y es posible favorecerlo a través de la formulación de preguntas, que ayuden a entrar al niño en conflicto cognitivo.
- Es relevante reconocer las escrituras iniciales como parte del proceso de escritura, donde los trazos en que todavía no hay letras, deben ser considerados como parte del proceso. En muchas ocasiones, dichas escrituras iniciales son concebidas erróneamente por los maestros como trazos de pre-escritura, llegando a conclusiones desviadas acerca de las producciones de los niños. De esta manera, si se logra un acercamiento por parte de los maestros a estas producciones iniciales, se tendrá en cuenta no solo la etapa de evolución en la cual se encuentra el niño, sino el contexto al cual está inmerso, pues no todos los niños aprenden de la misma manera y no todos tienen las herramientas necesarias del ámbito donde viven.
- Las producciones con “errores” de los aprendices tienen una lógica particular. Son una fuente muy importante de avances en la construcción de la lengua escrita y no deben ser confundidas con problemas de aprendizaje, que

han sido mal caracterizados por los mismos docentes y psicólogos, quienes desconocen la función de dichos errores o posibilidades de aprendizaje.

- Los niños y las niñas requieren estar en contacto con textos completos y con frases, palabras, sílabas y letras; por lo tanto, la planeación de la enseñanza debe contener todas estas actividades. Además, la enseñanza no sólo debe estar mediada por libros o textos de lectura y escritura, sino que herramientas como la informática, deben tenerse en cuenta en esta enseñanza.
- El tener en cuenta la edad de los niños, sus intereses, necesidades y su ritmo de aprendizaje, hace que el proceso de alfabetización se lleve a cabo de manera óptima. Por tal motivo, es necesario cambiar la mirada que se ha tenido hasta el momento de dicho proceso y los sujetos que se encuentran en éste. Es importante tener en cuenta que el profesor tiene una enorme influencia en el desarrollo y el aprendizaje de sus estudiantes y que los comentarios y la forma de dirigirse a los niños, respecto a sus “errores” influirá en la forma en que ellos salgan adelante.
- El Programa Alfabeto se constituye en un apoyo al trabajo de las profesoras para alfabetizar a sus estudiantes. Por eso debe desarrollarse dentro de un marco pedagógico que promueva el aprendizaje significativo, lo que implica que sea adecuado a las características particulares de cada institución.

- Existe una actitud negativa hacia el uso del computador en los docentes; dada su reciente aproximación a esas tecnologías en su experiencia personal y profesional, no hay una disposición efectiva a usarlo, ni tampoco suficiente claridad sobre su potencial educativo. Además, la consideran como algo de expertos y por tanto no es posible tener una vinculación con ella. Es por esto, que en la formación de futuros docentes es pertinente mantener una flexibilidad en cuanto al uso de diferentes herramientas para la enseñanza, además de una actitud investigativa.
- Fue evidente que en el proceso de alfabetización de niños y niñas en las instituciones educativas se ha omitido el uso de la tecnología como herramienta de su desarrollo. Más bien se ha optado por no usar aquello para lo cual no se está preparado, haciendo de lado los intereses de los niños hoy en día.
- Los docentes deben adquirir el conocimiento y un manejo significativo de las tecnologías, lo cual les permitirá desarrollar estrategias de enseñanza de la lectura y escritura, logrando un aprendizaje propio en los niños relacionado con el contexto globalizado actual, transformando así el modelo tradicional en la alfabetización de los niños y las niñas.
- El proceso de alfabetización se puede enseñar de una manera lúdica, gratificante y significativa a través de las tecnologías. De esta manera, los niños

logran desarrollar habilidades y procesos de pensamiento necesarios para su alfabetización en los diferentes contextos. Así, como se evidencio en la validación del programa ALFABETO.

- El trabajo con las tecnologías en la edad preescolar permite desarrollar paralelamente habilidades de pensamiento, aprendizaje cooperativo y colaborativo; respeto, disciplina y mayor interés y habilidades en éstas, lo que permite guiar el proceso de alfabetización de una mejor manera.

BIBLIOGRAFÍA

FERREIRO Emilia. Alfabetización Teoría y Práctica. Siglo veintiuno editores, 2ª. Edición 1998

----- . De las escrituras silábicas a las escrituras alfabéticas. 1 videocassette (VHS). CINVESTAV. México, 1992.

----- . Las primeras escrituras. 1 videocassette (VHS). CINVESTAV. México, 1992.

FERREIRO, Emilia y GÓMEZ PALACIO, Margarita. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo veintiuno editores. 1982.

FERREIRO, Emilia. Y Teberosky, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI, 1982.

FLÓREZ ROMERO, Rita; ARIAS VELANDIA, Nicolás y GUZMÁN Rosa Julia. La "Ciencia del aprendizaje en la escuela" y el lugar de la lectura y la escritura en el aula. Revista Educación y Educadores, año 2006/Vol. 9, número 001.

GOODMAN, Yetta. Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano. Argentina: Aique.

GUZMAN, Rosa Julia. El alfabetismo emergente y la formación de educadores en pedagogía infantil en la Universidad de la Sabana. Bogotá, 2004.

----- . Propuesta de validación del Programa ALFABETO de E- Blocks en Colombia. (Sin publicar). Bogotá, 2007.

LERNER, Delia. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica. México: 2001

MARTINEZ, Luz Amparo e IRIARTE, Natalia. Una mirada pedagógica. Colombia: Fundación Antonio Restrepo Barco, Fundación Corona, Institución Zoraida Cadavid de Sierra. Vol. 1 y 2, 1997.

REYES, Yolanda. La lectura en la primera infancia. 2005

RUEDA ORTIZ, Rocío. y QUINTANA, Antonio. Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la Cultura Informática Escolar. Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004.

SMITH, Frank. Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Trillas. México: 1983.

INDICE

Alfabetización, 9, 17, 51, 133

Concepto de Escritura, 9, 40, 58, 82, 136, 152

Concepto de Lectura, 12, 20, 28, 37, 89, 135

Conocimiento de los procesos de lectura y escritura, 22, 46, 74

Informática, 95

Informática educativa, 101

Interacción grupal, 63

Investigaciones en informática, 118

Investigaciones del proceso de alfabetización de la lectura y escritura, 17, 41, 54, 68, 134

Problemas cognitivos, 68, 84

Psicogénesis de la escritura, 58

Problemas en los procesos de alfabetización de la lectura y escritura, 11, 30, 41, 59, 68, 94

ANEXO A

“PROCESOS QUE DESARROLLA CADA UNA DE LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA ALFABETO”²³⁰

ACTIVIDAD	PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA	OTROS PROCESOS
Conociendo las letras – LA ESCUELA ESPACIAL	Conocimiento de las letras Identificación visual y fonética de las letras Hipótesis alfabética	Identificación Clasificación Diferenciación Similitud
Descubriendo las letras – LA ESCUELA ESPACIAL	Conocimiento de las letras Identificación visual y fonética de las letras Hipótesis alfabética	Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Análisis
Cuál es la letra – LA ESCUELA ESPACIAL	Conocimiento de las letras Identificación visual y fonética de las letras Hipótesis alfabética	Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Noción de cantidad Análisis
Rápido, las letras se caen – LA ESCUELA ESPACIAL	Conocimiento de las letras Identificación visual y fonética de las letras Hipótesis alfabética	Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Análisis
Peces letra con letra - ACUAPLANETA	Conocimiento de las letras Identificación de diferentes fuentes de letras Constancia fonética Identificación visual y fonética de las letras Hipótesis alfabética	Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Noción de cantidad Análisis
Las letras buceadoras - ACUAPLANETA	Conocimiento de las letras Identificación de diferentes fuentes de letras Constancia fonética Identificación visual y	Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Análisis

²³⁰ GUZMÁN Rosa Julia. Propuesta de validación del Programa ALFABETO de E- Blocks en Colombia. (Sin publicar). Bogotá, 2007.

	fonética de las letras Hipótesis alfabética	
El desafío de las burbujas - ACUAPLANETA	Conocimiento de las letras Identificación de diferentes fuentes de letras Identificación visual y fonética de las letras Constancia fonética Hipótesis alfabética	Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Intersección entre conjuntos Análisis
Memoria submarina - ACUAPLANETA	Conocimiento de las letras Identificación de diferentes fuentes de letras Constancia fonética Identificación visual y fonética de las letras Hipótesis alfabética	Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Análisis Memoria Manejo simultáneo de dos variables: forma y color
El pez comeletras - ACUAPLANETA	Conocimiento de las letras Identificación de diferentes fuentes de letras Constancia fonética Identificación visual y fonética de las letras Hipótesis alfabética	Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Análisis Memoria
Completar palabras – EL COMETA DE LAS GOLOSINAS	Identificación visual y fonética de las letras Hipótesis alfabética Escritura de palabras Conciencia de palabra	Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Noción de cantidad Posición relativa Diferenciación entre el todo y las partes Análisis y síntesis Actividad operatoria
El muro de las galletas – EL COMETA DE LAS GOLOSINAS	Identificación visual y fonética de las letras Hipótesis alfabética Escritura de palabras Conciencia de palabra	Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Noción de cantidad Posición relativa Diferenciación entre el todo y las partes Análisis y síntesis

		Actividad operatoria
Cambia letras – EL COMETA DE LAS GOLOSINAS	Identificación visual y fonética de las letras Hipótesis alfabética Conciencia fonética alfabética Escritura de palabras Relación entre las letras que se cambian y el significado de las nuevas palabras	Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Noción de cantidad Posición relativa Diferenciación entre el todo y las partes Relación entre las partes y el todo Análisis y síntesis Actividad operatoria
Las letras en suspenso – EL COMETA DE LAS GOLOSINAS	Identificación visual y fonética de las letras Hipótesis alfabética Conciencia fonética alfabética Escritura de palabras Conciencia de palabra	Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Noción de cantidad Posición relativa Diferenciación entre el todo y las partes Análisis y síntesis Actividad operatoria
Descifrando – EL COMETA DE LAS GOLOSINAS	Identificación visual y fonética de las letras Hipótesis alfabética Conciencia fonética alfabética Escritura de palabras Conciencia de palabra	Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Noción de cantidad Posición relativa Diferenciación entre el todo y las partes Análisis y síntesis Actividad operatoria
Completando sílabas – PLANETA JARDÍN	Identificación visual y fonética de las sílabas Identificación visual y fonética de la posición de las sílabas que conforman palabras Hipótesis silábica Conciencia silábica fonética Conciencia de palabra	Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Noción de cantidad Posición relativa Diferenciación entre el todo y las partes Relación entre las partes y el todo Análisis y síntesis

		Actividad operatoria
Completando las palabras – PLANETA JARDÍN	Identificación visual y fonética de las sílabas Hipótesis silábica Conciencia silábica fonética Escritura de palabras Conciencia de palabra	Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Noción de cantidad Posición relativa Diferenciación entre el todo y las partes Relación entre las partes y el todo Análisis y síntesis Actividad operatoria
El tendedero – PLANETA JARDÍN	Identificación visual y fonética de las letras Hipótesis alfabética Conciencia de las letras Escritura de palabras Posición de las letras dentro de las palabras Conciencia de palabra	Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Posición relativa Diferenciación entre el todo y las partes Análisis y síntesis Actividad operatoria
El jardín de las palabras – PLANETA JARDÍN	Reconocimiento de palabras Ampliación de vocabulario Identificación visual y fonética de las sílabas Hipótesis silábica Conciencia silábica Identificación visual y fonética de las letras Hipótesis alfabética Conciencia alfabética	Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Noción de cantidad Posición relativa Diferenciación entre el todo y las partes Análisis y síntesis Actividad operatoria
El cazador de palabras – PLANETA JARDÍN	Reconocimiento de palabras Ampliación de vocabulario Identificación visual y fonética de las sílabas Hipótesis silábica Conciencia silábica Identificación visual y fonética de las letras Hipótesis alfabética Conciencia alfabética	Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Noción de cantidad Posición relativa Diferenciación entre el todo y las partes Análisis y síntesis Actividad operatoria
Memoria – PLANETA JARDÍN	Reconocimiento de palabras Ampliación de vocabulario	Identificación Asociación

	Asociación de imagen y palabra Lectura de palabras	Memoria Manejo de dos variables simultáneas: forma y color
Ordenando letras – PLANETA JARDÍN	Reconocimiento de palabras Ampliación de vocabulario Identificación visual y fonética de las letras Hipótesis alfabética Conciencia alfabética Valor posicional de las letras dentro de las palabras	Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Posición relativa Diferenciación entre el todo y las partes Relación entre las partes y el todo Análisis y síntesis Actividad operatoria
Completa las palabras – PLANETA JARDÍN	Reconocimiento de palabras Ampliación de vocabulario Identificación visual y fonética de las sílabas Hipótesis silábica Conciencia silábica Identificación visual y fonética de las letras Hipótesis alfabética Conciencia alfabética Valor posicional de las letras dentro de las palabras	Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Posición relativa Diferenciación entre el todo y las partes Relación entre las partes y el todo Análisis y síntesis Actividad operatoria
El tiro al blanco – EL COLISEO DE LAS ACTIVIDADES	Identificación visual y fonética de las letras Hipótesis alfabética Conciencia alfabética Escritura de palabras	Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Relación entre el todo y las partes
El ahorcado – EL COLISEO DE LAS ACTIVIDADES	Reconocimiento de palabras Ampliación de vocabulario Identificación visual y fonética de las letras Hipótesis alfabética Conciencia alfabética	Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Noción de cantidad Posición relativa Diferenciación entre el todo y las partes Análisis y síntesis Actividad operatoria
Completar palabras –	Reconocimiento de palabras	Identificación

EL COLISEO DE LAS ACTIVIDADES	Ampliación de vocabulario Identificación visual y fonética de las letras Hipótesis alfabética Conciencia alfabética Valor posicional de las letras dentro de las palabras	Clasificación Diferenciación Similitud Noción de cantidad Posición relativa Diferenciación entre el todo y las partes Análisis y síntesis Actividad operatoria
Tres en raya – EL COLISEO DE LAS ACTIVIDADES	Escritura de palabras Conciencia de palabra Identificación visual y fonética de las letras Conciencia fonética alfabética Hipótesis alfabética Lectura de palabras Relación entre imagen y palabra	Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Noción de cantidad Posición relativa Diferenciación entre el todo y las partes Análisis y síntesis Actividad operatoria
La primera letra – EL COLISEO DE LAS ACTIVIDADES	Escritura de palabras Conciencia de palabra Identificación visual y fonética de las letras Conciencia fonética alfabética Hipótesis alfabética Lectura de palabras	Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Noción de cantidad Posición relativa Diferenciación entre el todo y las partes Análisis y síntesis Actividad operatoria
La letra correcta – EL COLISEO DE LAS ACTIVIDADES	Escritura de palabras Conciencia de palabra Identificación visual y fonética de las letras Conciencia fonética alfabética Hipótesis alfabética Lectura de palabras	Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Noción de cantidad Posición relativa Diferenciación entre el todo y las partes Análisis y síntesis Actividad operatoria
La lista de la clase – EL COLISEO DE LAS ACTIVIDADES	Escritura de nombres Conciencia de palabra Diferenciación entre vocales y consonantes Identificación de sílabas	Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Noción de cantidad

	<p>Hipótesis silábica Conciencia fonética silábica Valor posicional de las sílabas dentro de las palabras Identificación de letras Hipótesis alfabética Conciencia fonética alfabética Valor posicional de las letras dentro de las palabras</p>	<p>Posición relativa Diferenciación entre el todo y las partes Análisis y síntesis Actividad operatoria</p>
Fábulas – EL CASTILLO MEDIEVAL	<p>Lectura de textos narrativos Comprensión lectora Inferencia Anticipación Conocimiento e identificación visual y fonética de las letras Hipótesis alfabética Conciencia fonética Conocimiento e identificación visual y fonética de las sílabas Hipótesis silábica Valor posicional de las sílabas y de las letras dentro de las palabras</p>	<p>Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Noción de cantidad Posición relativa Diferenciación entre el todo y las partes Análisis y síntesis Actividad operatoria</p>
Adivinanzas – EL CASTILLO MEDIEVAL	<p>Comprensión oral y de lectura Análisis semántico Inferencia Deducción Análisis global Identificación visual y fonética de las palabras Conciencia de palabra Identificación visual y fonética de las sílabas Hipótesis silábica Identificación visual y fonética de las letras Hipótesis alfabética</p>	<p>Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Noción de cantidad Posición relativa Diferenciación entre el todo y las partes Análisis y síntesis Actividad operatoria</p>
Refranes – EL CASTILLO MEDIEVAL	<p>Comprensión oral y de lectura</p>	<p>Identificación Clasificación</p>

	<p>Análisis semántico Inferencia Deducción Análisis global Identificación visual y fonética de las palabras Conciencia de palabra Identificación visual y fonética de las sílabas Hipótesis silábica Identificación visual y fonética de las letras Valor posicional de las sílabas y de las letras dentro de las palabras</p>	<p>Diferenciación Similitud Noción de cantidad Posición relativa Diferenciación entre el todo y las partes Análisis y síntesis Actividad operatoria</p>
<p>Trabalenguas – EL CASTILLO MEDIEVAL</p>	<p>Comprensión oral y de lectura Análisis semántico Identificación visual y fonética de las palabras Conciencia de palabra Identificación visual y fonética de las sílabas Hipótesis silábica Identificación visual y fonética de las letras Hipótesis alfabética Conciencia alfabética</p>	<p>Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Noción de cantidad Posición relativa Diferenciación entre el todo y las partes Análisis y síntesis Actividad operatoria</p>
<p>Retahílas – EL CASTILLO MEDIEVAL</p>	<p>Comprensión oral y de lectura Análisis semántico Identificación visual y fonética de las palabras Conciencia de palabra Identificación visual y fonética de las sílabas Hipótesis silábica Conciencia fonética silábica Identificación visual y fonética de las letras Hipótesis alfabética Conciencia alfabética</p>	<p>Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Noción de cantidad Posición relativa Diferenciación entre el todo y las partes Análisis y síntesis Memoria lógica Actividad operatoria</p>

<p>Cine – EL CASTILLO MEDIEVAL</p>	<p>Lectura e interpretación de imágenes Lectura de textos expositivos Comprensión oral y de lectura Análisis semántico Inferencia Deducción Análisis global Identificación visual y fonética de las palabras Conciencia de palabra Identificación visual y fonética de las sílabas Hipótesis silábica Identificación visual y fonética de las letras Hipótesis alfabética Comprensión de lenguaje audiovisual</p>	<p>Identificación Clasificación Diferenciación Similitud Noción de cantidad Posición relativa Diferenciación entre el todo y las partes Relación entre las partes y el todo Análisis y síntesis Actividad operatoria Comprensión de lenguaje audiovisual</p>
--	---	--

ANEXO B

“PLANEACIÓN DEL TRABAJO CON EL PROGRAMA ALFABETO ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN SEMANAL DE LAS SESIONES DE TRABAJO”²³¹

SEMANA	ACTIVIDADES A DESARROLLAR CON EL PROGRAMA ALFABETO	OBJETIVOS PLANTEADOS	ARTICULACIÓN CON EL TRABAJO DE AULA
1	*Reconocimiento de las letras. LA ESCUELA ESPACIAL – Conociendo las letras *Completar palabras. EL COMETA DE LAS GOLOSINAS – Escribiendo palabras *Lectura. EL CASTILLO MEDIEVAL. – Fábulas. Las dos orejas. Completar palabras *Refranes nivel 1 *Adivinanzas nivel 1	*Conocer cómo funciona el material del Programa Alfabeto *Familiarizarse con el manejo de los bloques y del ratón *Identificar las letras *Empezar a tomar conciencia de la palabra como una unidad conformada por letras *Desarrollar la comprensión lectora *Jugar y experimentar con el lenguaje *Reconocer y disfrutar formas cotidianas de	*Comentar en qué otros sitios se trabaja con informática y para qué sirve *Discutir la importancia de aprender a manejar los computadores *Jugar a identificar las letras iniciales del nombre de cada estudiante *Identificar los nombres que tienen más letras *Identificar quiénes tienen letras repetidas en su nombre *Identificar letras dentro de palabras significativas para los estudiantes, de acuerdo al proyecto que estén trabajando *Averiguar otros refranes conocidos en su entorno

²³¹ GUZMÁN Rosa Julia. Propuesta de validación del Programa ALFABETO de E- Blocks en Colombia. (Sin publicar). Bogotá, 2007.

		expresión verbal	
2	<p>*Reconocimiento de las letras. LA ESCUELA ESPACIAL – Descubriendo las letras.</p> <p>*Completar palabras. EL COMETA DE LAS GOLOSINAS- el muro de las galletas.</p> <p>*Lectura. EL CASTILLO MEDIEVAL – Fábulas. La liebre y la tortuga</p> <p>*Juegos de lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Refranes nivel 1</p> <p>*Juegos de lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Adivinanzas nivel 1</p>	<p>*Desarrollar habilidad y confianza en el manejo del material del Programa Alfabeto</p> <p>*Identificar las letras</p> <p>*Empezar a tomar conciencia de la palabra como una unidad conformada por letras</p> <p>*Desarrollar la comprensión lectora</p> <p>*Jugar y experimentar con el lenguaje</p> <p>*Reconocer y disfrutar formas cotidianas de expresión verbal</p>	<p>*Discutir la importancia de aprender a cuidar los computadores</p> <p>*Comentar qué se debe hacer para mantener en buen estado el material del Programa Alfabeto</p> <p>*Jugar a identificar las letras finales del nombre de cada estudiante</p> <p>*Identificar los nombres que tienen menos letras</p> <p>*Identificar quiénes tienen en sus nombres letras iguales a los nombres de otros compañeros</p> <p>*Identificar letras dentro de palabras significativas para los estudiantes, de acuerdo al proyecto que estén trabajando</p> <p>*Escribir algunas palabras nuevas usando las letras que conocieron</p> <p>*Averiguar otros refranes conocidos en su entorno</p>
3	<p>*Reconocimiento de las letras. LA ESCUELA ESPACIAL –Cuál es la letra.</p> <p>*Completar palabras. PLANETA JARDÍN – Completando sílabas.</p> <p>*Lectura. EL CASTILLO MEDIEVAL – Fábulas. Los tres cerditos</p> <p>Completar palabras</p> <p>*Juegos con el</p>	<p>*Desarrollar habilidad y confianza en el manejo del material del Programa Alfabeto</p> <p>*Identificar las letras</p> <p>*Empezar a tomar conciencia de la palabra como una unidad conformada por letras</p> <p>*Empezar a tomar conciencia de la</p>	<p>*Establecer rutinas para mantener en buen estado el material del Programa Alfabeto</p> <p>*Jugar a identificar las letras iniciales del apellido de cada estudiante</p> <p>*Identificar los apellidos de los estudiantes que tienen más letras</p> <p>*Identificar quiénes tienen apellidos que empiecen con la misma letra</p> <p>*Identificar letras dentro de palabras significativas para los estudiantes, de acuerdo al proyecto que</p>

	<p>lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Refranes nivel 1 *Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Adivinanzas nivel 1</p>	<p>palabra como una unidad compuesta de sílabas. *Desarrollar la comprensión lectora *Jugar y experimentar con el lenguaje *Reconocer y disfrutar formas cotidianas de expresión verbal *Jugar a resolver adivinanzas</p>	<p>estén trabajando *Escribir algunas palabras nuevas usando las letras que conocieron *Averiguar otras adivinanzas conocidas en su entorno *Producir un texto colectivo sobre el proyecto que estén trabajando y jugar a quién puede leer más palabras en él.</p>
4	<p>*Reconocimiento de las letras. LA ESCUELA ESPACIAL – Rápido las letras se caen *Completar palabras. PLANETA JARDÍN – Completando las palabras *Lectura. EL CASTILLO MEDIEVAL – Fábulas. El león y el ratoncito. Completar palabras Ordenar las letras de las palabras *Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Refranes nivel 1 *Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL -</p>	<p>*Desarrollar habilidad y confianza en el manejo del material del Programa Alfabeto *Identificar las letras dentro de una palabra *Identificar la posición de las letras dentro de la palabra *Tomar conciencia de la palabra como una unidad conformada por letras *Desarrollar la comprensión lectora *Jugar y experimentar con el lenguaje *Reconocer y disfrutar formas cotidianas de expresión verbal</p>	<p>*Establecer rutinas para mantener en buen estado el material del Programa Alfabeto *Jugar a identificar las letras finales del apellido de cada estudiante *Identificar los apellidos que tienen menos letras *Identificar dentro del grupo quiénes tienen apellidos que terminen con la misma letra *Identificar letras dentro de palabras significativas para los estudiantes, de acuerdo al proyecto que estén trabajando *Escribir algunas palabras nuevas usando las letras que conocieron *Leer algún texto relacionado con el tema del proyecto que se esté trabajando *Averiguar otras adivinanzas conocidas en su entorno *Individualmente producir</p>

	<p>Adivinanzas nivel 1 * Lenguaje audiovisual y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL – Cine. La Antártica Completar las letras que faltan en las palabras de la película</p>	<p>*Jugar a resolver adivinanzas *Interpretar las imágenes de la película. *Relacionar entre sí las imágenes para comprender la película</p>	<p>frases sobre el proyecto que estén trabajando y jugar a quién puede leer más palabras en él.</p>
5	<p>*Reconocimiento de las letras. LA ESCUELA ESPACIAL – El desafío de las letras *Completar palabras. PLANETA JARDÍN – El tendedero *Lectura. EL CASTILLO MEDIEVAL- Fábulas. La gallina pelirroja. Ordenar las letras de las palabras *Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL- Refranes nivel 1 *Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Adivinanzas nivel 1 *Lenguaje audiovisual y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL – Cine. La Antártica Ordenar las sílabas</p>	<p>*Desarrollar habilidad y confianza en el manejo del material del Programa Alfabeto *Identificar las letras dentro de una palabra *Identificar la posición de las letras dentro de la palabra *Identificar la posición de las sílabas dentro de la palabra *Tomar conciencia de la palabra como una unidad conformada por letras *Tomar conciencia de la palabra como una unidad compuesta de sílabas *Desarrollar la comprensión lectora *Jugar y experimentar con el lenguaje</p>	<p>*Establecer rutinas para mantener en buen estado el material del Programa Alfabeto *Jugar a identificar las letras que están en el apellido de cada estudiante *Identificar los apellidos que tienen letras repetidas *Identificar quiénes tienen apellidos parecidos, pero que tienen una o varias letras diferentes *Identificar letras dentro de palabras significativas para los estudiantes, de acuerdo al proyecto que estén trabajando *Identificar las sílabas dentro de las palabras utilizadas en los textos escritos para el proyecto *Escribir algunas palabras nuevas usando las letras que conocieron *Leer algún texto relacionado con el tema que se esté trabajando y comentar su contenido *Averiguar otras adivinanzas conocidas en su entorno *Individualmente producir frases sobre el proyecto</p>

	en las palabras de la película Ordenar las letras en las palabras de la película	*Reconocer y disfrutar formas cotidianas de expresión verbal *Jugar a resolver adivinanzas	que estén trabajando y jugar a quién puede leer más palabras en él.
6	*Reconocimiento de las letras. ACUAPLANETA – Peces letra con letra. *Completar palabras. EL COMETA DE LAS GOLOSINAS – Cambia letras. *Lectura. EL CASTILLO MEDIEVAL – Fábulas. Los tres cerditos. Ordenar las letras de las palabras Ordenar las sílabas de las palabras de la fábula *Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Refranes nivel 2 *Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Adivinanzas nivel 2 *Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Trabalenguas nivel 1	*Desarrollar habilidad y confianza en el manejo del material del Programa Alfabeto *Identificar las letras dentro de una palabra *Identificar la posición de las letras dentro de la palabra *Identificar la posición de las sílabas dentro de la palabra *Tomar conciencia de la palabra como una unidad conformada por letras *Tomar conciencia de la palabra como una unidad compuesta de sílabas *Desarrollar la comprensión lectora *Jugar y experimentar con el lenguaje *Reconocer y disfrutar formas cotidianas de expresión verbal	*Establecer rutinas para mantener en buen estado el material del Programa Alfabeto *Escribir nombres de personas conocidas en la institución y jugar a quién puede leer más nombres *Identificar los nombres de las personas conocidas en la institución que tienen letras repetidas *Identificar qué personas de la institución tienen nombres parecidos, pero tienen una o varias letras diferentes *Identificar letras dentro de palabras significativas para los estudiantes, de acuerdo al proyecto que estén trabajando *Identificar las sílabas dentro de las palabras utilizadas en los textos escritos para el proyecto *Escribir algunas palabras nuevas usando las letras que conocieron *Leer algún texto relacionado con el tema que se esté trabajando y comentar su contenido *Averiguar otros trabalenguas conocidos en su entorno *Individualmente producir frases sobre el proyecto

	<p>*Lenguaje audiovisual y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL – Cine. La Antártica Ordenar las sílabas en las palabras de la película Ordenar las letras en las palabras de la película</p>	<p>*Jugar a resolver adivinanzas *Aprender trabalenguas * Interpretar las imágenes de la película. *Relacionar las imágenes entre sí para comprender la película.</p>	<p>que estén trabajando y jugar a quién puede leer más palabras en él</p>
7	<p>*Reconocimiento de las letras. ACUAPLANETA – Las letras buceadoras. *Reconocimiento de las palabras. PLANETA JARDÍN – El jardín de las palabras. *Completar palabras. PLANETA JARDÍN – El cazador de palabras. *Lectura. EL CASTILLO MEDIEVAL. Fábulas. El ratón del campo y el ratón de ciudad. Ordenar las letras de las palabras. Ordenar las sílabas de las palabras de la fábula *Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Refranes nivel 2 *Juegos con el</p>	<p>*Desarrollar habilidad y confianza en el manejo del material del Programa Alfabeto *Identificar las letras dentro de una palabra *Identificar la posición de las letras dentro de la palabra *Identificar la posición de las sílabas dentro de la palabra *Tomar conciencia de la palabra como una unidad conformada por letras *Tomar conciencia de la palabra como una unidad compuesta de sílabas *Desarrollar la comprensión lectora *Jugar y experimentar con</p>	<p>*Desarrollar el hábito de mantener en buen estado el material del Programa Alfabeto *Recorrer la institución para ver quién puede leer los letreros que estén expuestos *Identificar los letreros de la institución y comentar la información que dan *Identificar los letreros que tienen más letras en la institución *Identificar letras dentro de palabras significativas para los estudiantes, de acuerdo al proyecto que estén trabajando *Identificar las sílabas dentro de las palabras utilizadas en los textos escritos para el proyecto *Escribir algunas palabras nuevas usando las letras que conocieron *Leer algún texto relacionado con el tema que se esté trabajando y comentar su contenido *Averiguar otros trabalenguas conocidos en su entorno</p>

	<p>lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Adivinanzas nivel 2</p> <p>*Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Trabalenguas nivel 1</p> <p>*Lenguaje audiovisual y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL – Cine. La contaminación</p> <p>Ordenar las sílabas en las palabras de la película</p> <p>Ordenar las letras en las palabras de la película</p>	<p>el lenguaje</p> <p>*Reconocer y disfrutar formas cotidianas de expresión verbal</p> <p>*Jugar a resolver adivinanzas</p> <p>*Inventar adivinanzas</p> <p>*Aprender trabalenguas</p> <p>*Interpretar las imágenes de la película.</p> <p>*Relacionar las imágenes entre sí para comprender la película.</p>	<p>*Individualmente producir frases sobre el proyecto que estén trabajando y jugar a quién puede leer más palabras en él</p> <p>*Organizar estas frases de manera coherente para formar un texto colectivo</p>
8	<p>*Reconocimiento de las letras. ACUAPLANETA – El desafío de las burbujas.</p> <p>*Reconocimiento de las sílabas. EL COLISEO DE LAS ACTIVIDADES –La lista de la clase.</p> <p>*Completar palabras. EL COLISEO DE LAS ACTIVIDADES – El ahorcado.</p> <p>*Lectura. EL CASTILLO MEDIEVAL – Fábulas. El rey y el sembrador de árboles.</p> <p>Ordenar las letras</p>	<p>*Desarrollar habilidad y confianza en el manejo del material del Programa Alfabeto</p> <p>*Identificar las letras dentro de una palabra</p> <p>*Identificar la posición de las letras dentro de la palabra</p> <p>*Identificar la posición de las sílabas dentro de la palabra</p> <p>*Tomar conciencia de la palabra como una unidad conformada por</p>	<p>*Desarrollar el hábito de mantener en buen estado el material del Programa Alfabeto</p> <p>*Escribir una lista lo más completa posible, de los nombres de los compañeros de la clase</p> <p>*Reunirse con los otros compañeros para comparar los nombres que cada uno escribió</p> <p>*Identificar letras dentro de palabras significativas para los estudiantes, de acuerdo al proyecto que estén trabajando</p> <p>*Identificar las sílabas dentro de las palabras utilizadas en los textos escritos para el proyecto</p> <p>*Escribir algunas palabras</p>

	<p>de las palabras Ordenar las sílabas de las palabras de la fábula *Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Refranes nivel 2 *Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Adivinanzas nivel 2 *Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Trabalenguas nivel 2 *Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Retahílas *Lenguaje audiovisual y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL – Cine. La contaminación Ordenar las sílabas en las palabras de la película Ordenar las letras en las palabras de la película</p>	<p>letras *Tomar conciencia de la palabra como una unidad compuesta de sílabas *Tomar conciencia de la frase como una unidad compuesta de palabras *Desarrollar la comprensión lectora *Jugar y experimentar con el lenguaje *Reconocer y disfrutar formas cotidianas de expresión verbal *Jugar a resolver adivinanzas *Inventar adivinanzas *Aprender trabalenguas *Aprender retahílas *Interpretar las imágenes de la película. *Relacionar las imágenes entre sí para comprender la película.</p>	<p>nuevas usando las letras que conocieron *Leer algún texto relacionado con el tema que se esté trabajando y comentar su contenido *Individualmente producir frases sobre el proyecto que estén trabajando y jugar a quién puede leer más palabras en él *Organizar estas frases de manera coherente para formar un texto colectivo</p>
9	<p>*Reconocimiento de las letras. ACUAPLANETA – Memoria submarina. *Reconocimiento de</p>	<p>*Desarrollar habilidad y confianza en el manejo del material del</p>	<p>*Desarrollar el hábito de mantener en buen estado el material del Programa Alfabeto *Escribir una lista lo más</p>

<p>las palabras. EL COLISEO DE LAS ACTIVIDADES – El ahorcado. *Completar palabras. EL COLISEO DE LAS ACTIVIDADES – La letra correcta. *Lectura. EL CASTILLO MEDIEVAL – Fábulas. El granjero, su hijo y su burro. Ordenar las letras de las palabras Ordenar las sílabas de las palabras de la fábula *Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Refranes nivel 2 *Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Adivinanzas nivel 2 *Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Trabalenguas nivel 2 *Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Retahílas *Lenguaje audiovisual y escrito.</p>	<p>Programa Alfabeto *Identificar las letras dentro de una palabra *Identificar la posición de las letras dentro de la palabra *Identificar la posición de las sílabas dentro de la palabra *Tomar conciencia de la palabra como una unidad conformada por letras *Tomar conciencia de la palabra como una unidad compuesta de sílabas *Tomar conciencia de la frase como una unidad compuesta de palabras *Desarrollar la comprensión lectora *Jugar y experimentar con el lenguaje *Reconocer y disfrutar formas cotidianas de expresión verbal *Jugar a resolver adivinanzas *Inventar adivinanzas *Aprender trabalenguas *Aprender</p>	<p>completa posible, de los apellidos de los compañeros de la clase *Reunirse con los otros compañeros para comparar los nombres que cada uno escribió *Identificar letras dentro de palabras significativas para los estudiantes, de acuerdo al proyecto que estén trabajando *Identificar las sílabas dentro de las palabras utilizadas en los textos escritos para el proyecto *Escribir algunas palabras nuevas usando las letras que conocieron *Leer algún texto relacionado con el tema que se esté trabajando y comentar su contenido *Individualmente producir frases sobre el proyecto que estén trabajando y jugar a quién puede leer más palabras en él *Organizar estas frases de manera coherente para formar un texto colectivo. *Exponer el texto durante algunos días y revisar cada día qué palabras nuevas puede leer cada niño. Esto se puede hacer como un juego por parejas.</p>
---	--	--

	<p>EL CASTILLO MEDIEVAL – Cine. Ecoturismo. Ordenar las sílabas en las palabras de la película Ordenar las letras en las palabras de la película.</p>	<p>retahílas *Interpretar las imágenes de la película. *Relacionar las imágenes entre sí para comprender la película.</p>	
10	<p>*Reconocimiento de las letras. ACUAPLANETA – El pez submarino. *Reconocimiento de las palabras. PLANETA JARDÍN - Memoria *Ordenar las letras en las palabras. PLANETA JARDÍN – Ordenando letras. *Reconocimiento de las letras. EL COLISEO DE LAS ACTIVIDADES – La primera letra. *Reconocimiento de las letras. EL COLISEO DE LAS ACTIVIDADES – Tres en raya. *Lectura. EL CASTILLO MEDIEVAL – Fábulas. Las dos orejas. Completar las letras que faltan en las palabras Escribir las palabras que faltan en la fábula. *Juegos con el lenguaje oral y</p>	<p>*Desarrollar habilidad y confianza en el manejo del material del Programa Alfabeto *Identificar las letras dentro de una palabra *Identificar la posición de las letras dentro de la palabra *Identificar la posición de las sílabas dentro de la palabra *Tomar conciencia de la palabra como una unidad conformada por letras *Tomar conciencia de la palabra como una unidad compuesta de sílabas *Tomar conciencia de la frase como una unidad compuesta de palabras *Desarrollar la comprensión</p>	<p>*Desarrollar el hábito de mantener en buen estado el material del Programa Alfabeto *Escoger nombres de los compañeros del curso y jugar en parejas a escribir todas las letras del nombre, con el juego del ahorcado *Reunirse con los otros compañeros para comparar los nombres que cada uno escribió *Identificar palabras dentro del texto escrito sobre el proyecto que estén trabajando *Identificar las sílabas dentro de las palabras utilizadas en los textos escritos para el proyecto *Leer algún texto relacionado con el tema que se esté trabajando y comentar su contenido *Individualmente producir frases sobre el proyecto que estén trabajando y jugar a quién puede leer más palabras en él. Intentar leerlo completo *Organizar estas frases de manera coherente para construir un texto colectivo</p>

	<p>escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Refranes nivel 3 *Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Adivinanzas nivel 3 *Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Trabalenguas nivel 3. *Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Retahílas *Lenguaje audiovisual y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL – Cine. La Antártica. Ordenar las sílabas en las palabras de la película Completar las letras en las palabras de la película.</p>	<p>lectora *Jugar y experimentar con el lenguaje *Reconocer y disfrutar formas cotidianas de expresión verbal *Jugar a resolver adivinanzas *Inventar adivinanzas *Aprender trabalenguas *Aprender retahílas *Interpretar las imágenes de la película. *Relacionar las imágenes entre sí para comprender la película. *Establecer relaciones de significado entre la imagen y el texto escrito.</p>	<p>*Exponer el texto durante algunos días y revisar cada día qué palabras nuevas puede leer cada niño. Esto se puede hacer como un juego por parejas.</p>
11	<p>*Reconocimiento de las letras. EL COLISEO DE LAS ACTIVIDADES – El tiro al blanco *Reconocimiento de las palabras. PLANETA JARDÍN – Completa las palabras</p>	<p>*Desarrollar habilidad y confianza en el manejo del material del Programa Alfabeto *Identificar las letras dentro de una palabra</p>	<p>*Desarrollar el hábito de mantener en buen estado el material del Programa Alfabeto *Escoger apellidos de los compañeros del curso y jugar a completar las letras en el juego del ahorcado *Reunirse con los otros compañeros para</p>

	<p>*Ordenar las letras en las palabras. PLANETA JARDÍN – Ordenando letras.</p> <p>*Reconocimiento de letras. EL COLISEO DE LAS ACTIVIDADES – La primera letra.</p> <p>*Lectura. EL CASTILLO MEDIEVAL – Fábulas. Los tres cerditos</p> <p>Completar las letras que faltan en las palabras</p> <p>Escribir las palabras que faltan en la fábula.</p> <p>*Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Refranes nivel 3</p> <p>*Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Adivinanzas nivel 3</p> <p>*Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Trabalenguas nivel 3.</p> <p>*Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Retahílas</p>	<p>*Identificar la posición de las letras dentro de la palabra</p> <p>*Identificar la posición de las sílabas dentro de la palabra</p> <p>*Tomar conciencia de la palabra como una unidad conformada por letras</p> <p>*Tomar conciencia de la palabra como una unidad compuesta de sílabas</p> <p>*Tomar conciencia de la frase como una unidad compuesta de palabras</p> <p>*Desarrollar la comprensión lectora</p> <p>*Jugar y experimentar con el lenguaje</p> <p>*Reconocer y disfrutar formas cotidianas de expresión verbal</p> <p>*Jugar a resolver adivinanzas</p> <p>*Inventar adivinanzas</p> <p>*Aprender trabalenguas</p> <p>*Aprender retahílas</p> <p>*Interpretar las imágenes de la película.</p> <p>*Relacionar las</p>	<p>comparar los apellidos que cada uno escribió</p> <p>*Identificar palabras dentro de los textos escritos en el proyecto que estén trabajando</p> <p>*Identificar las sílabas dentro de las palabras utilizadas en los textos escritos para el proyecto</p> <p>*Leer algún texto relacionado con el tema que se esté trabajando y comentar su contenido</p> <p>*Individualmente producir frases sobre el proyecto que estén trabajando y jugar a quién puede leer más palabras en él. Intentar leerlo completo</p> <p>*Organizar estas frases de manera coherente para construir un texto colectivo</p> <p>*Exponer el texto durante algunos días y revisar cada día qué palabras nuevas puede leer cada niño. Esto se puede hacer como un juego por parejas.</p>
--	---	---	--

	<p>*Lenguaje audiovisual y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL – Cine. La contaminación Ordenar las sílabas en las palabras de la película Completar las letras en las palabras de la película. Escribir las palabras que faltan en la película</p>	<p>imágenes entre sí para comprender la película. *Establecer relaciones de significado entre la imagen y el texto escrito.</p>	
12	<p>*Reconocimiento de las letras. EL COMETA DE LAS GOLOSINAS – Rápido ahí viene la letra *Reconocimiento de las letras. EL COLISEO DE LAS ACTIVIDADES – La primera letra. *Reconocimiento de las palabras. EL COLISEO DE LAS ACTIVIDADES – El ahorcado *Ordenar las letras en las palabras. PLANETA JARDÍN – Ordenando letras. *Lectura. EL CASTILLO MEDIEVAL – Fábulas. La gallina pelirroja Completar las letras que faltan en las palabras Escribir las palabras que faltan en la</p>	<p>*Desarrollar habilidad y confianza en el manejo del material del Programa Alfabeto *Identificar las letras dentro de una palabra *Identificar la posición de las letras dentro de la palabra *Identificar la posición de las sílabas dentro de la palabra *Tomar conciencia de la palabra como una unidad conformada por letras *Tomar conciencia de la palabra como una unidad compuesta de sílabas *Tomar conciencia de la frase como</p>	<p>*Desarrollar el hábito de mantener en buen estado el material del Programa Alfabeto *Identificar palabras dentro de los textos escritos en el proyecto que estén trabajando *Identificar las sílabas dentro de las palabras utilizadas en los textos escritos para el proyecto *Leer algún texto relacionado con el tema que se esté trabajando y comentar su contenido *Individualmente producir frases sobre el proyecto que estén trabajando y jugar a quién puede leer más palabras en él. Intentar leerlo completo *Organizar estas frases de manera coherente para construir un texto colectivo. Intentar leer varias frases *Exponer el texto durante algunos días y revisar cada día qué palabras y frases nuevas puede leer cada</p>

	<p>fábula. *Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Refranes nivel 3 *Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Adivinanzas nivel 3 *Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Trabalenguas nivel 3. *Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Retahílas *Lenguaje audiovisual y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL – Cine. Ecoturismo Ordenar las sílabas en las palabras de la película Completar las letras en las palabras de la película. Escribir las palabras que faltan en la película</p>	<p>una unidad compuesta de palabras *Desarrollar la comprensión lectora *Jugar y experimentar con el lenguaje *Reconocer y disfrutar formas cotidianas de expresión verbal *Jugar a resolver adivinanzas *Inventar adivinanzas *Aprender trabalenguas *Aprender retahílas *Inventar retahílas *Interpretar las imágenes de la película. *Relacionar las imágenes entre sí para comprender la película. *Establecer relaciones de significado entre la imagen y el texto escrito.</p>	<p>niño. Esto se puede hacer como un juego por parejas.</p>
13	<p>*Reconocimiento de las letras. EL COMETA DE LAS GOLOSINAS – Las</p>	<p>*Desarrollar habilidad y confianza en el manejo del</p>	<p>*Desarrollar el hábito de mantener en buen estado el material del Programa Alfabeto</p>

	<p>letras en suspenso *Reconocimiento de las letras. EL COLISEO DE LAS ACTIVIDADES – La letra correcta. *Reconocimiento de las palabras. EL COLISEO DE LAS ACTIVIDADES – El ahorcado *Ordenar las letras en las palabras. PLANETA JARDÍN – Ordenando letras. *Lectura. EL CASTILLO MEDIEVAL – Fábulas. El león y el ratoncito Completar las letras que faltan en las palabras Escribir las palabras que faltan en la fábula. *Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Refranes nivel 3 *Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Adivinanzas nivel 3 *Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Trabalenguas nivel 3.</p>	<p>material del Programa Alfabeto *Identificar las letras dentro de una palabra *Identificar la posición de las letras dentro de la palabra *Identificar la posición de las sílabas dentro de la palabra *Tomar conciencia de la palabra como una unidad conformada por letras *Tomar conciencia de la palabra como una unidad compuesta de sílabas *Tomar conciencia de la frase como una unidad compuesta de palabras *Desarrollar la comprensión lectora *Jugar y experimentar con el lenguaje *Reconocer y disfrutar formas cotidianas de expresión verbal *Jugar a resolver adivinanzas *Inventar adivinanzas *Aprender trabalenguas</p>	<p>*Identificar palabras dentro de los textos escritos en el proyecto que estén trabajando *Identificar las sílabas dentro de las palabras utilizadas en los textos escritos para el proyecto *Leer algún texto relacionado con el tema que se esté trabajando y comentar su contenido *Individualmente producir frases sobre el proyecto que estén trabajando y jugar a quién puede leer más palabras en él. Intentar leerlo completo *Organizar estas frases de manera coherente para construir un texto colectivo. Intentar leer varias frases *Exponer el texto durante algunos días y revisar cada día qué palabras y frases nuevas puede leer cada niño. Esto se puede hacer como un juego por parejas. También se puede preguntar si alguien quiere leer el texto completo frente al grupo</p>
--	---	---	--

	<p>*Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Retahílas</p> <p>*Lenguaje audiovisual y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL – Cine. Seleccionar una de las películas Ordenar las sílabas en las palabras de la película Completar las letras en las palabras de la película. Escribir las palabras que faltan en la película</p>	<p>*Aprender retahílas</p> <p>*Inventar retahílas</p> <p>*Interpretar las imágenes de la película.</p> <p>*Relacionar las imágenes entre sí para comprender la película.</p> <p>*Establecer relaciones de significado entre la imagen y el texto escrito.</p>	
14	<p>Reconocimiento de las letras. EL COMETA DE LAS GOLOSINAS – Descifrando</p> <p>*Reconocimiento de las palabras. EL COLISEO DE LAS ACTIVIDADES – Tres en raya</p> <p>*Ordenar las letras en las palabras. PLANETA JARDÍN – Ordenando letras.</p> <p>*Lectura. EL CASTILLO MEDIEVAL – Fábulas. El rey y el sembrador de árboles</p> <p>Completar las letras que faltan en las palabras</p>	<p>*Desarrollar habilidad y confianza en el manejo del material del Programa Alfabeto</p> <p>*Identificar las letras dentro de una palabra</p> <p>*Identificar la posición de las letras dentro de la palabra</p> <p>*Identificar la posición de las sílabas dentro de la palabra</p> <p>*Tomar conciencia de la palabra como una unidad conformada por letras</p>	<p>*Desarrollar el hábito de mantener en buen estado el material del Programa Alfabeto</p> <p>*Identificar palabras dentro de los textos escritos en el proyecto que estén trabajando</p> <p>*Identificar las sílabas dentro de las palabras utilizadas en los textos escritos para el proyecto</p> <p>*Leer algún texto relacionado con el tema que se esté trabajando y comentar su contenido</p> <p>*Individualmente producir frases sobre el proyecto que estén trabajando y jugar a quién puede leer más palabras en él. Intentar leerlo completo</p> <p>*Organizar estas frases de</p>

	<p>Escribir las palabras que faltan en la fábula.</p> <p>*Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Refranes nivel 3</p> <p>*Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Adivinanzas nivel 3</p> <p>*Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Trabalenguas nivel 3.</p> <p>*Juegos con el lenguaje oral y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL - Retahílas</p> <p>*Lenguaje audiovisual y escrito. EL CASTILLO MEDIEVAL – Cine. Seleccionar una de las películas</p> <p>Ordenar las sílabas en las palabras de la película</p> <p>Completar las letras en las palabras de la película.</p> <p>Escribir las palabras que faltan en la película</p>	<p>*Tomar conciencia de la palabra como una unidad compuesta de sílabas</p> <p>*Tomar conciencia de la frase como una unidad compuesta de palabras</p> <p>*Desarrollar la comprensión lectora</p> <p>*Jugar y experimentar con el lenguaje</p> <p>*Reconocer y disfrutar formas cotidianas de expresión verbal</p> <p>*Jugar a resolver adivinanzas</p> <p>*Inventar adivinanzas</p> <p>*Aprender trabalenguas</p> <p>*Aprender retahílas</p> <p>*Inventar retahílas</p> <p>*Interpretar las imágenes de la película.</p> <p>*Relacionar las imágenes entre sí para comprender la película.</p> <p>*Establecer relaciones de significado entre la imagen y el texto escrito.</p>	<p>manera coherente para construir un texto colectivo. Intentar leer varias frases</p> <p>*Exponer el texto durante algunos días y revisar cada día qué palabras y frases nuevas puede leer cada niño. Esto se puede hacer como un juego por parejas. También se puede preguntar si alguien quiere leer el texto completo frente al grupo</p> <p>*Escribir las retahílas que se hayan inventado</p>
--	---	--	---

ANEXO C

“RELACIÓN ENTRE ESTÁNDARES DE LENGUAJE Y LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA ALFABETO”²³²

El Programa ALFABETO tiene como uno de sus propósitos apoyar y dinamizar el proceso de alfabetización de las niñas y los niños, de una manera agradable, lúdica y libre de presión. Está concebido como una oportunidad interactiva entre los estudiantes, mediante el aprendizaje colaborativo y entre los estudiantes y el Programa, promoviendo el acercamiento temprano de los niños y niñas a la informática.

En su diseño y desarrollo pedagógico se han tenido en cuenta los lineamientos y los estándares que plantea el Ministerio de Educación Nacional. En Colombia se plantean los estándares por ciclos. El primero abarca desde el primer grado hasta el tercero; por lo tanto se hace necesario analizar dentro de cada uno de los estándares, qué se requiere desarrollar durante la etapa inicial o de alfabetización. En el siguiente cuadro se presenta una relación entre los estándares, la base para lograrlos en la etapa de alfabetización y las actividades del Programa Alfabeto, que promueven su desarrollo.

²³² GUZMÁN Rosa Julia. Propuesta de validación del Programa ALFABETO de E- Blocks en Colombia. (Sin publicar). Bogotá, 2007.

ESTÁNDAR	BASE DE ALFABETIZACIÓN	ACTIVIDADES DE ALFABETO
<p>Produzco textos orales que responden a diferentes propósitos comunicativos</p>	<p>Comprensión de la comunicación como un proceso que puede ser establecido a través de diferentes canales</p>	<p>En todas las actividades se genera intercambio verbal con los compañeros y con la profesora. Este intercambio puede tener diversos propósitos: informar, discutir, analizar, disentir, argumentar, crear, recrear.</p> <p>Las actividades de EL CASTILLO MEDIEVAL: fábulas, trabalenguas, adivinanzas, retahílas y refranes, inducen a hacer la conexión con el lenguaje oral cotidiano de la región.</p> <p>El CONFIGURADOR permite incluir textos y expresiones del lenguaje oral acordes con el contexto.</p>
<p>Produzco textos</p>	<p>Producción escrita de</p>	<p>La producción de diferentes</p>

<p>escritos que responden a diferentes necesidades comunicativas</p>	<p>diferentes unidades: palabras, frases y textos, que responden a diferentes necesidades comunicativas.</p> <p>Análisis de diferentes unidades: textos, frases, palabras, sílabas y letras</p>	<p>unidades puede hacerse por medio del CONFIGURADOR.</p> <p>El análisis de textos puede hacerse en cada una de las actividades de EL CASTILLO MEDIEVAL: fábulas, adivinanzas, refranes, trabalenguas y retahílas.</p> <p>La escritura y análisis de palabras puede hacerse en las actividades: Completar palabras, El muro de las galletas, Cambia letras, Letras en suspenso, Descifrando, Escribiendo palabras, El tendedero, El jardín de las palabras, El cazador de palabras, Memoria, Ordenando letras, Completa las palabras, El tiro al blanco, El ahorcado, Completa las palabras, Tres en raya, La primera letra y La lista de la clase</p>
--	---	--

<p>Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades</p>	<p>Lectura y producción de diferentes tipos de textos</p>	<p>La lectura de diferentes tipos de textos se puede hacer en cada una de las actividades de EL CASTILLO MEDIEVAL.</p> <p>La producción de frases y textos puede hacerse por medio del CONFIGURADOR.</p>
<p>Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica</p>	<p>Lectura y comentarios de diferentes tipos de textos literarios.</p> <p>Producción de textos sencillos.</p>	<p>La lectura y el comentario de diferentes tipos de textos puede hacerse en EL CASTILLO MEDIEVAL, que tiene fábulas, refranes, adivinanzas, trabalenguas y retahílas.</p> <p>La producción de textos puede hacerse en el CONFIGURADOR.</p>
<p>Reconozco los medios de comunicación masiva y caracterizo la información que difunden</p>	<p>Comentario de los contenidos de programas de televisión, videos, radio, cine, periódicos, revistas, programas de informática e internet.</p>	<p>En EL CASTILLO MEDIEVAL se encuentran unos clips, bajo el título de la actividad Cine, que dan lugar a la interpretación de los contenidos de los temas allí presentados.</p> <p>El Programa ALFABETO en sí</p>

		<p>mismo es una oportunidad de interactuar con la informática, lo que promueve una relación temprana con este medio.</p> <p>En el CONFIGURADOR pueden escribirse textos con opiniones y comentarios sobre los contenidos de los medios masivos.</p>
<p>Comprendo la información que circula a través de algunos medios de comunicación no verbal</p>	<p>Lectura y comprensión de imágenes y símbolos</p>	<p>En el Programa ALFABETO siempre están presentes las imágenes que apoyan la comprensión de las actividades.</p> <p>También está el manejo de íconos para responder en algunas actividades: Memoria submarina, Memoria Planeta Jardín.</p>
<p>Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer</p>	<p>Interacción con otros</p> <p>Identificación y respeto de la toma de turnos</p> <p>Cambio de roles en la comunicación</p>	<p>El Programa ALFABETO plantea el trabajo colaborativo, en el que hay intercambios comunicativos permanentes, que demandan la toma de diferentes roles y la</p>

procesos comunicativos auténticos	Escucha activa Respuestas acordes a las preguntas	negociación en las decisiones para responder a cada una de las actividades, después de haber escuchado las razones de los otros miembros del grupo.
-----------------------------------	--	---

ANEXO D

PROGRAMA DE TRABAJO EN EL AULA DE CLASE VALIDACIÓN PROGRAMA ALFABETO

Para facilitar la alfabetización de los niños y las niñas con el Programa Alfabeto, se plantea como algo deseable, el trabajo en Proyectos de aula, Proyectos institucionales, Proyectos de área o Proyectos transversales, para que el proceso de alfabetización sea significativo. Dentro de este marco se hacen las siguientes consideraciones generales para plantear luego la estructura de las clases. Si no se trabaja en proyectos, es importante plantear y desarrollar las actividades propuestas en la estructura de las clases, de una manera llamativa, motivadora y libre de presiones para los estudiantes.

1. Ambientación

Es importante hablar un poco con los estudiantes, antes de llevarlos al Programa Alfabeto, con el fin de anunciarles el trabajo que se va a llevar a cabo. Por ejemplo, si se va a trabajar con las actividades de ACUAPLANETA, que están referidas al reconocimiento de las letras, tanto en sus distintas formas de escritura (diversas fuentes), como en sus sonidos, se puede hacer un ejercicio de identificar la primera letra de cada uno de los nombres de los niños y niñas del curso, tanto en su sonido, como en algunos carteles escritos para marcar sus sitios, en la lista de la clase, etc.

2. Interacción con el Programa Alfabeto

Es necesario programar con anterioridad las actividades que se van a llevar a cabo, teniendo en cuenta las necesidades de los grupos conformados dentro de la clase.

3. Recuperación del trabajo para el proyecto que se esté desarrollando en el aula

Una vez que se ha trabajado con el Programa Alfabeto, es importante ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de lo que hicieron en las actividades seleccionadas. Para esto, se les puede pedir que cuenten lo que hicieron y se pueden hacer algunos ejercicios similares, oralmente. Posteriormente, se les puede invitar a que escriban algún texto colectivo o individual, en el que pongan en práctica lo aprendido. En la estructura de las clases se hacen sugerencias en este sentido.

4. Evaluación

Este es un aspecto muy importante porque permite recoger información sobre el proceso que se está llevando a cabo en el aula. No siempre es necesario obtener dicha información de todos y cada uno de los estudiantes; se puede obtener por medio del trabajo con el grupo, tomando en cuenta los comentarios, las preguntas,

las dudas, las respuestas tanto correctas como incorrectas, etc. Esta información permite planear las siguientes actividades a desarrollar con el grupo.

5. Identificación de aprendizajes obtenidos

De acuerdo con la información recogida en la evaluación, que debe hacerse de manera permanente, se podrán identificar los aprendizajes que van haciendo los estudiantes. Es muy importante que ellos mismos puedan identificarlos, porque esto les dará dominio sobre su propio proceso. Esto se puede hacer mediante la producción de escritos espontáneos o mediante dictados planeados de acuerdo con los niveles de avance de los niños y las niñas de cada grupo. También se podrán hacer por medio de la lectura de diferentes textos, bien sean ellos palabras, frases o textos completos. Sobre este aspecto también se hacen sugerencias en la estructura de las clases.

6. Planeación de la siguiente sesión de trabajo con el Programa Alfabeto

Una vez que se identifican los aprendizajes obtenidos, se puede planear la siguiente sesión de trabajo con el Programa Alfabeto, bien sea para reforzar algún aspecto del proceso o para avanzar en él, relacionándolo con otras actividades que se estén desarrollando con los niños y las niñas²³³.

²³³ Ibíd.

ANEXO E

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

El Programa Alfabeto se constituye en un apoyo al trabajo de las profesoras para alfabetizar a sus estudiantes. Por eso debe desarrollarse dentro de un marco pedagógico que promueva el aprendizaje significativo, lo que implica que sea adecuado a las características particulares de cada institución.

La estructura de las sesiones de trabajo se presenta a continuación:

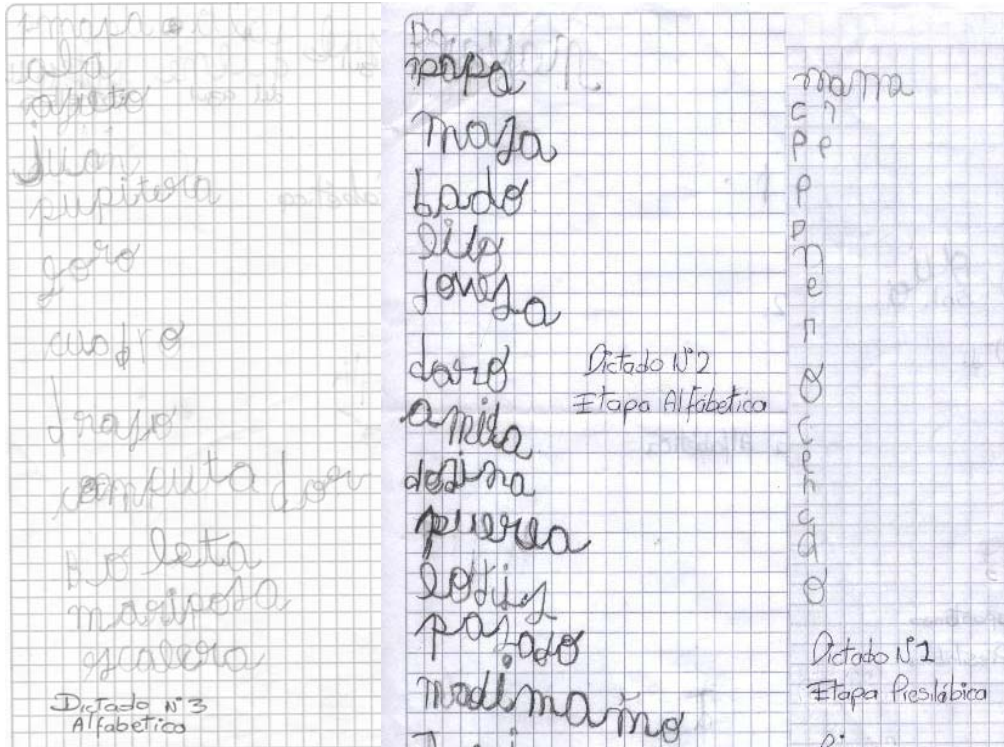
1. Fase inicial. Lectura y comentarios de alguno de los textos incluidos en el Programa o de algún texto que la profesora seleccione, de acuerdo con sus necesidades.
2. Fase interactiva con el Programa Alfabeto y de los niños y niñas entre sí.
3. Fase de relación entre las dos actividades. Puede tomar varias formas: escritura de las palabras aprendidas, en un nuevo contexto; producción de frases con las palabras trabajadas; juegos de completar palabras entre todos; producción de textos colectivos que retomen las palabras o frases trabajadas; producción de textos individuales relacionados con los temas o palabras trabajadas²³⁴.

²³⁴ Ibíd.

ANEXO F

PRODUCCIONES DE LOS NIÑOS

NIVEL: TRANSICION - RURAL

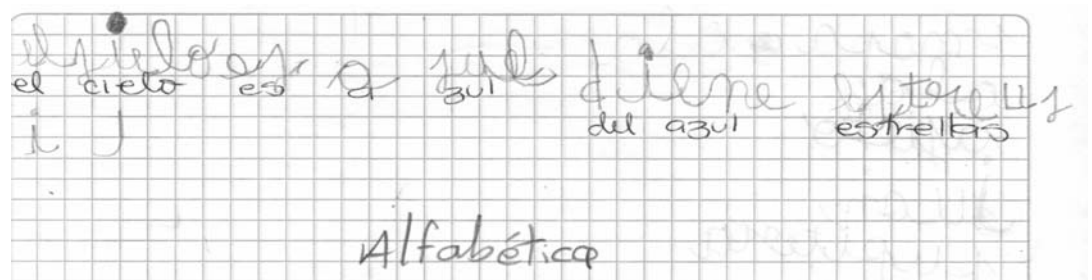
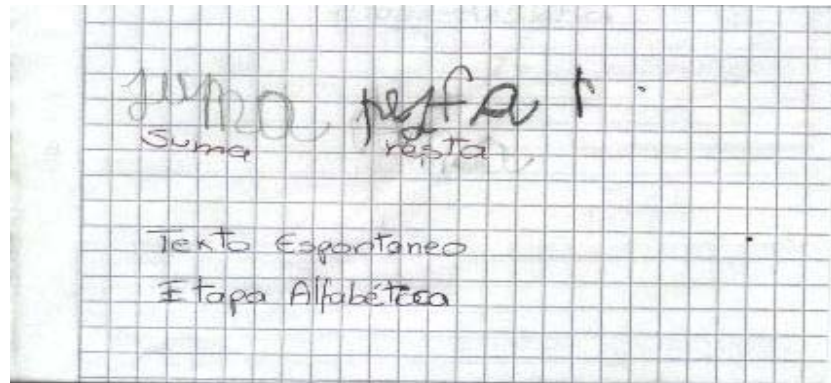


Niño 12

Dictado N°1, N°2 y N°3

- TEXTOS ESPONTANEOS

NIVEL: TRANSICION – RURAL



Niño 12

Texto N°1, N°2, y N°3

NIVEL: PRIMERO - URBANO

mube diez non phenar diez manica la

mama

casa

papen

paan

nen

mariposa

eleoanice

tama

can

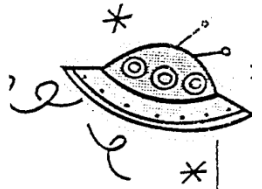
amiso

capurucabon



NOMBRE:	Daniela julio 22-2008
FECHA:	julio 22-2008

Texto No1 y Dictado No1.



mapa

ala

lira

aviso

cuam

pupetro

lira

lira

lira

computador

Volata

mariposa

estrella

niño

alca

papel

El jelo

~~melodía mures mures~~

~~cielo Dios nubes nubes~~

el Dios

como ^{como} ^{su} ^{con} ^{el} ^{computador} y
 sirve ^{para} ^{jugar} ^{una}
^{amistad} ^{el} ^{vidrio} ^{la} ^{caje}
^a ^{utilizo} ^{el} ^{vidrio}
^a ^{preteca} ^{el} ^{vidrio}
 la ^{mause} ^{de} ^{la} ^{amistad}
 para
 para.

Texto No 3.

papa	lombos
papa	lombri
mama	pañuelito
meca	pañuelito
clavo	maternallo
dado	matrimonio
licencia	Maestros
libro	Jardin
profesora	luneta
profesor	planeta
laras	lombos
tarro	planta
comida	
amiga	
luna	
botina	
que- ta	
puerta	

Dictado No 3.



Mapa de los países firm
 putita loto curia Basso Computada bolita
 matiposa escalada

de Dios Jehová con los animales
 de Dios Jehová son dos animales
 y Dios. Quié a Dios razón 1 a un Jehová
 y Dios ac Dios razón una que Jehová

1
7

no
 va.

Texto No 2 y Dictado No 2.



Texto No 3.

2 PAPA
2 MISO
3 BABO
4 CAMINO

Dictado No 3.

ANEXO G

FOTOS

