

Módulo III
Aproximación de los niños al lenguaje escrito
Guía de estudio

Programa de Educación Preescolar 2004

Índice

Guía de estudio	
Presentación	02
Orientaciones generales para el desarrollo de las actividades	03
Propósitos	04
Primera parte	
La función del lenguaje escrito y el sistema de escritura	05
Segunda parte	
Diseño de situaciones para favorecer las competencias comunicativas	13
Personaje prototípico de cuento	19
Introducción	28
Anexo 1	
El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar	31
Anexo 2	
Antes de empezar: ¿qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura?	35

Presentación

A partir de la publicación del *Programa de Educación Preescolar 2004*, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal preparó un curso de formación y actualización, que se desarrollará de manera sistemática durante el presente ciclo escolar. Este curso tiene como finalidad que las educadoras profundicen en sus conocimientos acerca del nuevo Programa de Educación Preescolar, reflexionen sobre su práctica e identifiquen los cambios que se requieren para favorecer las potencialidades y competencias de los niños y las niñas en los grupos que atienden.

La presente *Guía de estudio* corresponde al *Módulo III. La aproximación de los niños al lenguaje escrito*. Está dirigida a las educadoras y directoras de los Jardines de Niños que aplicarán el programa en el marco del proceso de seguimiento y evaluación, así como al personal de apoyo técnico que brindará la asesoría correspondiente.

Como guía de estudio, permite el establecimiento de acuerdos –según las condiciones particulares– entre el personal de cada plantel respecto a los tiempos necesarios que se destinarán a las actividades individuales y colectivas. Las actividades que se proponen están previstas para realizarse en 12 horas, lo cual es posible si la lectura de textos se realiza antes de las sesiones.

El trabajo que se lleve a cabo con base en la presente guía tendrá continuidad a través de los siguientes módulos incluidos en el curso de formación y actualización previsto.

Orientaciones generales para el desarrollo de las actividades

1. Los materiales básicos para el trabajo con esta guía son el *Programa de educación preescolar 2004* y los textos que se han integrado a ella para el estudio y análisis de los contenidos.

Para optimizar el tiempo de trabajo en las sesiones colectivas, se recomienda leer con anticipación los textos sugeridos. Ello permitirá aprovechar dichas sesiones en el análisis y la discusión que implican las actividades.

2. De acuerdo con las actividades propuestas, es importante tomar notas personales de las reflexiones que surjan –tanto individuales como colectivas–, a partir de la lectura, pues constituyen un insumo útil para la discusión y elaboración de conclusiones.
3. El registro de inquietudes y dudas derivadas del trabajo que se desarrolla con los niños a partir del Programa de Educación Preescolar es también un recurso importante para dar contenido a la asesoría y a las acciones de actualización que las educadoras recibirán por parte del personal técnico responsable de llevar a cabo el seguimiento a la aplicación del programa en cada Jardín.
4. En escuelas de organización completa, las maestras que aplican el Programa de Educación Preescolar pueden organizarse para enriquecer la discusión y el análisis de la producción individual, así como para compartir e intercambiar experiencias que resulten del trabajo en el aula con las propuestas derivadas de la guía.
5. En el caso de las escuelas unitarias o de organización incompleta pueden establecerse acuerdos para el análisis y estudio del programa a través de reuniones en donde participen las educadoras de varios planteles, con el mismo propósito que el punto anterior.
6. La guía incluye actividades cuya finalidad es planificar y desarrollar situaciones didácticas. Llevarlas a la práctica con los niños, registrar la experiencia, compartirla y analizarla como equipo de trabajo, son actividades que dan significado a la formación profesional desde el propio centro escolar.
7. La autoevaluación, a partir del análisis reflexivo de la práctica docente y de la información registrada en los diarios de trabajo, permitirá a las educadoras identificar fortalezas y debilidades, constituyéndose en un medio para el mejoramiento permanente de su práctica.

8. Para ampliar la información que se desarrolla en la actividad 5 de esta guía de estudio se recomienda utilizar el CD *Los niños piensan sobre la escritura*, de la Dra. Emilia Ferreiro, específicamente la sección “Los problemas que los niños se plantean”, la cual ilustra los distintos momentos evolutivos de la adquisición del sistema de escritura.
9. Un recurso de apoyo que también contiene sugerencias relacionadas al tema central de esta guía es *El trabajo con el nombre propio* (programa en video), de la Dra. Emilia Ferreiro.
10. El estudio de esta guía no se reduce estrictamente a las 12 horas que se sugieren. De manera autónoma, es conveniente que cada educadora recurra a ella de manera sistemática, tantas veces como considere necesario, a fin de fortalecer sus conocimientos sobre las competencias comunicativas en los niños, de enriquecer sus formas de trabajo y de manejar cada vez con mayor flexibilidad el proceso de planificación que sugiere el *Programa de Educación Preescolar 2004*.

Propósitos

A través de las actividades que las educadoras realicen con el apoyo de esta guía se pretende que:

1. Establezcan relaciones entre los planteamientos del programa y su concreción en el trabajo educativo con los niños de educación preescolar.
2. Reflexionen sobre los rasgos que caracterizan sus prácticas de enseñanza en relación con la lectura y la escritura e identifiquen aquellos que deben modificar o fortalecer.
3. Reconozcan y utilicen los elementos básicos para el diseño de situaciones didácticas en las que se favorezca el aprendizaje del lenguaje escrito.
4. Intercambien sus experiencias de trabajo con colegas del plantel en el que laboran, después de poner en práctica las situaciones previstas en la guía.

Primera parte

La función del lenguaje escrito y el sistema de escritura

Las actividades que se presentan en esta primera parte tienen como propósito que las educadoras reflexionen acerca de la importancia del uso de la lectura y la escritura como prácticas sociales en el aula, mediante las cuales se propicia que los niños avancen en el dominio del lenguaje escrito y sus diversas funciones, a la vez que descubren algunas convencionalidades del sistema de escritura. Desde esta perspectiva, la enseñanza del lenguaje no se reduce al conocimiento de las formas gráficas y de los sonidos de las letras.

Actividad 1

Tiempo estimado: 30 minutos

1. Lea y conteste de manera individual, por escrito, las siguientes preguntas:
 - ¿Qué es leer? ¿Qué es escribir?
 - ¿Cuándo comenzar a enseñar a leer y escribir?
 - ¿Cómo enseñar a leer y escribir en preescolar?

Esta actividad se retomará posteriormente.

- 1.1. Intercambie sus opiniones con otra(s) compañera(s).

Actividad 2

Tiempo estimado: 45 minutos

2. Lea de manera individual el texto de Emilia Ferreiro “El espacio de la lectura y la escritura en preescolar”¹ (Anexo 1), y escriba la información que se le solicita:

Estoy de acuerdo con la autora porque:

No estoy de acuerdo con la autora porque:

- 2.1. Comente sus opiniones con otra(s) compañera(s).

Actividad 3

Tiempo estimado: 45 minutos

¹ Ferreiro, Emilia, “El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar”, en *Alfabetización, teoría y práctica*, 4ª ed., México, Siglo XXI, 2001, pp. 118-123.

3. Lea en el Campo formativo *Lenguaje y Comunicación*, la parte correspondiente al Lenguaje escrito, páginas 59-62 del Programa de Educación Preescolar 2004. Elabore un cuadro como el siguiente y registre la información que se indica:

Saberes o conocimientos previos que tienen los niños acerca del lenguaje escrito.	Ideas que se sostienen en el programa acerca de la lectura y la escritura como objetos de enseñanza.	La forma en que se sugiere aproximar a los niños al lenguaje escrito en preescolar.

- 3.1. Comente con otra(s) compañera(s) la información registrada y concluyan acerca de la función del Jardín de Niños respecto al lenguaje escrito.

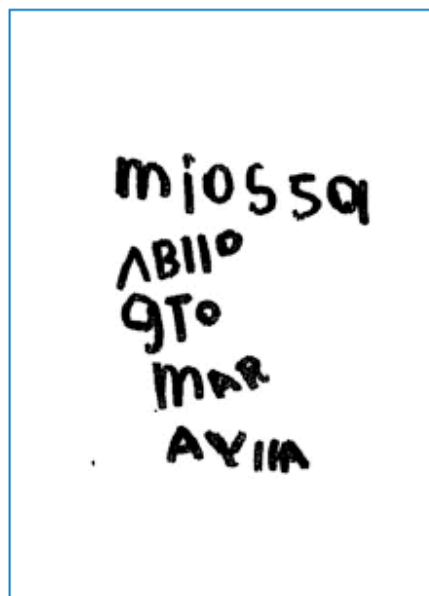
Actividad 4

Tiempo estimado: 30 minutos

4. Ordene las siguientes escrituras,² de la menos a la más evolucionada, colocando en el paréntesis correspondiente los números del 1 al 4:

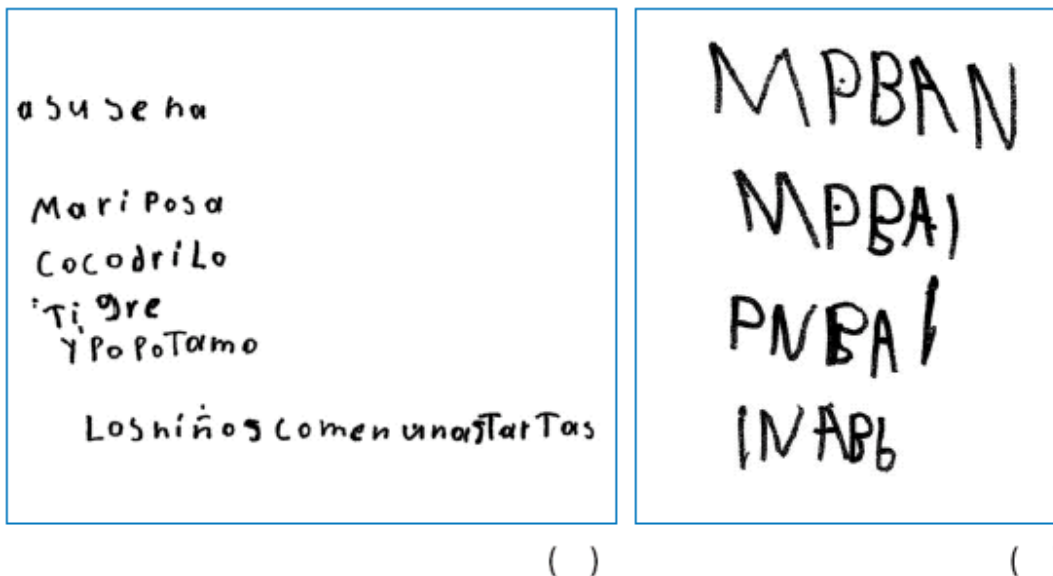


()



()

² Ferreiro, Emilia, *Los niños piensan sobre la escritura*, México, Siglo XXI, 2003 (CD).



4.1. Conteste:

- ¿Qué elementos tomó en cuenta para ordenarlas?
- ¿Considera que hay relación directa entre el tipo de producción y la edad de los autores? Argumente su respuesta.

4.2. Confronte los resultados de su análisis con el de otras compañeras.

Actividad 5

Tiempo estimado: 1 hora

5. Lea el texto “Antes de empezar: qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura”,³ de Miriam Nemirovsky. (Anexo 2)

5.1. Identifique y elabore un esquema con los rasgos que caracterizan el proceso de adquisición del lenguaje escrito.

5.2. Comente con otra(s) compañera(s) qué acciones realizarían en el aula para favorecer la aproximación de los niños al lenguaje escrito.

5.3. Registre sus conclusiones y compártalas con el grupo.

Actividad 6

Tiempo estimado: 40 minutos


³ Nemirovsky, M., “Antes de empezar: ¿qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura?”, en *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*, México, Paidós, 2000, pp. 15-25.

6. Observe las siguientes producciones⁴ y conteste:

- ¿Qué es lo que éstos niños saben acerca de la función del lenguaje escrito?
- ¿Qué conocimientos tienen acerca del sistema de escritura?

6.1. Confronte sus comentarios con otra(s) compañera(s).

"Noticia" para una publicación periodística de la sala destinada a los familiares.

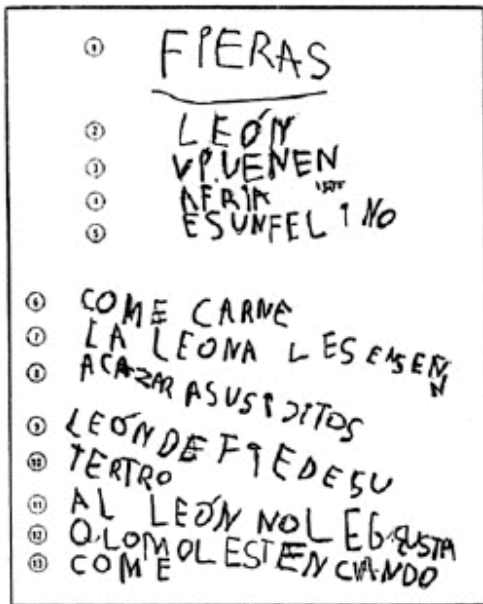


The image shows a handwritten newspaper clipping with 13 numbered items. The items are written in a mix of letters and numbers, representing a child's understanding of a football match. The items are: 1. A lo DUO, 2. OI O O M I N I A I A A U J A, 3. U A O U P I O D U O, 4. E E I A O, 5. D I A I A, 6. E P P O I M, 7. U O U J A G A S, 8. I A D A S A E A, 9. R E A O A A I O, 10. E E A O E O A D I A I A, 11. A I E E A R A I O, 12. A O A I E A A, 13. A O D E I O S.

- ① "Partido de futbol.
- ② Los chicos de sala amarilla y sala fucsia
- ③ jugaron un partido de futbol
- ④ en el gimnasio
- ⑤ de primaria
- ⑥ empataron 1 a 1
- ⑦ hubo mucha hinchada de porras
- ⑧ y banderas alentando a los jugadores
- ⑨ respetaron al árbitro
- ⑩ que fue la profesora de gimnasia
- ⑪ también ella repartió
- ⑫ las copas y medallas
- ⑬ a los equipos".

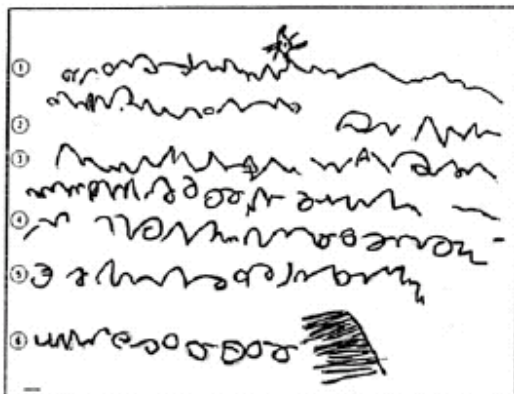
⁴ Diplomado: *Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Educación Inicial*, México, FCE, 2002-2003.

"Nota de enciclopedia" sobre felinos para la biblioteca del jardín y para las bibliotecas familiares.



- ① "Fieras
- ② león
- ③ viven en
- ④ África
- ⑤ es un felino
- ⑥ come carne
- ⑦ la leona les enseña
- ⑧ a cazar a sus hijitos
- ⑨ león defiende su
- ⑩ territorio
- ⑪ al león no le gusta
- ⑫ que lo molesten cuando
- ⑬ come".

"Volante" destinado a la familia, elaborado en el marco de una campaña institucional contra la pediculosis.



- ① "Que nos revisen los papás la cabeza
- ② poner el líquido para matar piojos
- ③ que pasen el peine fino
- ④ mamá
- ⑤ papá
- ⑥ no se olviden otro día poner otra vez el líquido".

6.2. En plenaria discutan acerca de cómo lograr que sus alumnos lean y escriban sin hacerlo aún de manera convencional; elabore un listado de las acciones que puede implementar en el aula para que sus alumnos usen el lenguaje escrito para interpretar y comunicar significados.

Actividad 7

Tiempo estimado: 40 minutos

7. Lean los siguientes fragmentos que corresponden a dos registros de observación y, en parejas, analicen la información de cada uno, identificando las ideas que subyacen a las prácticas de ambas educadoras, respecto:

- Al sujeto que aprende.
- Ala forma de enseñanza.
- Alas características de cada una de las situaciones didácticas.
- Al tipo de intervención que realizan (por ejemplo: *da instrucciones, hace preguntas, proporciona información*).
- Al tipo de interacción que se da entre los niños (por ejemplo: *qué dicen, qué hacen*).

7.1 Elaboren un cuadro o esquema con la información obtenida.

Registro (1)⁵	
Docente	Niños
Vamos a jugar a leer (señala las vocales y la letra “S” que están escritas en cartulina y pegadas arriba del pizarrón).	(Los niños repiten el sonido de todas).
¡Muy bien! Ahora vamos a unir algunas vocales. (Escribe en el pizarrón ai , eo y los niños dicen el sonido de cada combinación que les señala)	Quando nos pellizcan (los demás niños escuchan atentos).
¿Cuándo decimos ai?	(Los niños no entienden la pregunta y la maestra vuelve a preguntar).
Y si ahora juntamos e (la escribe) con i (la escribe y señala ambas con el dedo) ei (los niños repiten los sonidos).	Quando le hablamos a alguien.
¿Cuándo decimos ei?	Sí, si decimos ei, ei.
Muy bien chicos. Y si ahora juntamos la a (la escribe en el pizarrón) con la s (la escribe en el pizarrón) ¿cómo dice? (señala ambas letras) (los niños repiten los sonidos).	
Bien. Y si ahora escribo “o” y luego “s” y luego “o” cómo diría.	OSO, OSO
(La maestra hace que repitan el sonido de cada letra varias veces)	OSO, OSO (esta última actividad sirve de pretexto para introducir a los niños al tema del proyecto).
Ahora todos juntitos vamos a decirla.	
¿Y qué es un oso? [...]	

⁵ Registro de observación correspondiente a un Jardín de Niños unitario, Morelia, Michoacán, realizado en la fase de diagnóstico para la reforma de preescolar.

Registro (2)⁶

Reunidos en equipos, los niños de cinco años elaboraron libros de cuentos para la biblioteca de la sala.

Docente

(Dirigiéndose al equipo) ¿Cuántas lleva “nene”?

¿Cómo te diste cuenta? ¿Por qué te parece que lleva cuatro?

En otro momento:

¿Decimos “to” cuando decimos “Juan Manuel”?

Niños

Emanuel: (Se dirige a la maestra para mostrarle su escritura de la palabra “nene”. La producción es CLA.)

Emanuel: —Ne...ne.. (Mira su escritura) ¡Tres!

Adrián: —¡No! Lleva cuatro...

Adrián: —Porque n-e-n-e... ¡cuatro! (con cara de seguridad).

Emanuel: (Agrega otra letra a su escritura. Queda CLAR)

Sergio: (Mira la escritura de Emanuel) —¡No Emanuel! Nene lleva “e”...

Adrián: (Toma rápidamente la hoja, borra la A y coloca una E. Queda CLER).

—Ne...nes... ¡con la “S”! (Borra la R y pone S. La escritura final es CLES).

Adrián: (Luego de haber escrito SEASU.)

—¡Miren, ayúdenme! se (señala SE), a (señala A), sus (señala SU)...

Juan Manuel: —¡To! La “to” nos falta... yo no sé hacer la “to”. Se dirige a los percheros y trae su cartel donde está escrito JUAN MANUEL.

(Observa la escritura.) La “to”, la “to”...

Sergio: —A ver... a ver... (señala el cartel).

Juan...Ma...nuel...

Juan Manuel: —Me parece ... ésta debe ser ... (señala la N).

Adrián: —Esa es la “ene”.

Sergio: —No...

Juan Manuel: —Juan Maaanuuel ...to... to... to... no.

Emanuel: —No, ¿no ves? que ni suena la “to” en tu nombre.

⁶ Diplomado: *Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Educación Inicial*, México, FCE, 2002 - 2003.

¿Quieren que les escriba alguna palabra que les sirva?

(Escribe TORTA y TONTO)

Juan Manuel: —Torta

Emanuel: —Tinto

Adrián: —¡Ya sé! ¡Ésta es! (señala la T. Escribe T. Queda SEASUT) ¡Miren! Se (señala SE), A (señala A, sus (señala SU), to (señala T) ¡Listo!

7.2. En plenaria revisen las respuestas que dieron en la actividad 1 y expliquen si estas ideas se han modificado y en qué consisten estos cambios.

Diseño de situaciones para favorecer las competencias comunicativas

Las actividades propuestas en esta segunda parte de la guía tienen como finalidad que las educadoras reconozcan la importancia de la intervención docente, de la interacción en grupo y de la diversificación de prácticas en el planteamiento de situaciones didácticas para la organización del trabajo docente.

Actividad 8

Tiempo estimado: 1 hora

8. Lea en forma individual las siguientes situaciones:

Situación 1⁷

Un grupo de niños escribe un listado con los nombres de sus mascotas para organizar su visita al jardín. En pequeños grupos se distribuyen la tarea. Al iniciar la escritura del nombre de una de las mascotas –en este caso “Manchita”– la maestra les indica que primero busquen y observen algunos de los carteles con los nombres de todos los niños para ver si algunas de las letras que allí figuran les pueden servir. Los niños toman los carteles, deslizan sus dedos sobre el material de derecha a izquierda señalan algunas letras y conversan sobre su propiedad (“Esta es la mía... con la pelotita”). En el transcurso de este breve intercambio la docente interviene haciendo algunos comentarios: “Miren ésta que están señalando (la “o”) está al lado de esta otra que es un poco diferente... acá dice “José”. ¿Vieron qué poquitas?, ¿cuántas letras tiene este nombre que dice José?”

Luego de unos momentos, indica a los niños que escriban “Manchita”, que piensen si tiene la misma cantidad o no de letras que “José”, si algunas de las letras que están viendo en los carteles les pueden servir para escribir el nombre de la mascota.

Situación 2⁸

Producción de una agenda telefónica personal en un jardín de niños.

- a) Establecer los primeros acuerdos de trabajo, que se concretan en una lista de acciones propuestas por la docente y los alumnos, y escribirlas en un cartel que se pega en una de

⁷ Castedo, Mirta, Claudia Molinari, Mirta Torres y Ana Siro, “Tomar el lápiz para escribir”, en *Propuestas para el aula. Material para docente. Lengua. EGB. Programa de innovaciones educativas*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

⁸ Grunfeld, Diana, “Reflexiones sobre el trabajo con el nombre propio”, en *Lectura y Escritura*, núm. 23, abril, 2000.

las paredes del aula.

- b) Conocer las ideas de los niños sobre las agendas telefónicas.
- c) Explorar variedad de agendas.
- d) Explorar la guía telefónica y buscar números telefónicos.
- e) Buscar información específica: nombre, dirección, teléfono.
- f) Planificar la propia agenda.
- g) Confeccionar la primera hoja de datos personales.
- h) Elaborar la tapa de la agenda telefónica.
- i) Armado final e intercambio de números telefónicos.

Situación 3⁹

Elaboración de la recomendación de un libro para que otros compañeros lo lean.

- a) Docente y alumnos toman acuerdos acerca de lo que quieren comunicar para que otros se interesen en leer el libro seleccionado.
- b) Mientras le dictan, el docente interviene para que los alumnos asuman la posición de dictantes del lenguaje escrito, es decir, para que lo dictado –lo que deberá ser escrito– se diferencie progresivamente de lo dicho o comentado.
- c) La docente hace señalamientos acerca de la adecuación del ritmo del dictante al tiempo del que escribe y hace explícitas algunas decisiones respecto al sistema de escritura y a la espacialización del texto.
- d) La docente escribe el texto tal y como los niños lo dictan, sin agregar, omitir, o realizar transformaciones, respetando la producción de los alumnos dictantes.
- e) Hace pausas para releer lo que hasta el momento los niños le han dictado.
- f) Interviene para que los alumnos puedan discutir acerca de lo que han dictado y tomen decisiones acerca de cómo puede quedar escrito de la mejor manera posible.

8.1. Elabore un cuadro como el siguiente y registre la información que se le solicita:

Situación	Qué aprenden los niños	Competencias que se favorecen
1.		
2.		
3.		

⁹ *Dictado al Maestro. EGB 1. Lengua-Escritura. Propuesta, núm. 5, Buenos Aires.*

8.2. Confronte sus respuestas con otra(s) compañera(s).

8.3. Lea individualmente el siguiente texto:

Diversidad¹⁰

Durante toda la escolaridad, tanto en el nivel inicial como en la educación básica, enseñar a leer es muchas cosas:

- Es plantear situaciones donde tenga sentido que un adulto lector lea a los niños y es también desplegar aquéllas en las cuales para los niños resulte necesario leer o interpretar por sí solos.
- Es planificar las situaciones donde estas actividades resulten «inevitables» pero también es decidir cómo utilizar las situaciones imprevistas en las que la lectura aparezca como pertinente.
- Es desarrollar situaciones donde leer tenga sentido (entre otras cosas) porque estamos buscando un dato preciso, estudiando un tema desconocido, siguiendo las instrucciones para hacer o arreglar un artefacto, o porque nos emociona, nos alegra o nos atrapa la manera de «decir» de un autor.
- Es sumergirse en el mundo de la ficción, de la poesía, el cuento y la novela; es desentrañar enciclopedias, diccionarios y todo tipo de textos temáticos; es interpretar los complejos periódicos y hasta los guiones televisivos, el humor gráfico o los afiches publicitarios...
- Es, a veces, leer o hacer leer bien rápido, sin prestar mucha atención a la exactitud: otras, es detenerse hasta en el más mínimo detalle; muchas otras, es saltar y releer sólo en ciertas partes o, por el contrario, es leer con paciencia toda la extensión de un largo escrito.
- Y como si la diversidad hasta aquí enunciada no fuese suficiente, leer es, además, no sólo leer. Es pensar, hablar, sentir e imaginar sobre lo que se lee en situaciones como recomendar o pedir consejos sobre lecturas, vincular unas lecturas con otras, discutir sobre lo leído, coincidir, confrontar, extractar, resumir, citar, parafrasear.

...leer es una práctica muy diversificada: en géneros y formatos discursivos, en soportes, en posiciones enunciativas, en propósitos y en modalidades de lectura. Si enseñar a leer es posibilitar que nuestros niños puedan navegar con placer y adecuación en esa práctica cultural, la lectura en la escuela jamás podrá ser “la” sino “las”. Diversidad, sin embargo, difícilmente reconocida cuando se le transforma en un mecanismo que debe ser adquirido instrumentalmente en el inicio de la escolaridad, para luego dar lugar a ejercicios más o menos estereotipados de una adquisición que se supone ya acabada.

8.4. Después de analizar las situaciones en la actividad anterior y de leer el texto sobre diversidad, conteste:

¹⁰ Castedo, Mirta Luisa, “Situaciones de lectura en la alfabetización inicial: la continuidad en la diversidad”, en Mirta Luisa Castedo, Ana Siro y María C. Molinari, *Enseñar y aprender a leer. Jardines de infantes y primer ciclo de la Educación Básica*, Ediciones Novedades Educativas.

- a) ¿Qué relevancia tiene propiciar situaciones didácticas diversas con el lenguaje escrito en el Jardín?
- b) ¿Qué condiciones son las que favorecen la diversificación de las prácticas relacionadas con el lenguaje escrito?
- c) ¿Qué otras situaciones, diferentes a las que ha trabajado, propondría para el aprendizaje del lenguaje escrito?

8.5. Comente con el grupo sus propuestas.

Actividad 9

Tiempo estimado: 1 hora

- 9. Comente con otra(s) compañera(s) una experiencia exitosa que haya llevado a cabo con su grupo. Elabore un cuadro en el que registre lo que usted hizo y los aprendizajes adquiridos por los niños.

9.1. Lea los siguientes fragmentos de un registro de clase. Centre su atención en la forma en que interviene la docente.

<p>En un aula de niños de cinco años éstos exploran, en pequeños grupos, catálogos de libros con el propósito de conocer y seleccionar algunos títulos para la biblioteca. En uno de los grupos se registran los siguientes comentarios frente al material.¹¹</p>	
Docente	Docente
<p>Niños: les voy a ayudar a leer (comenta mientras se sienta junto a tres niños; observa en tanto ellos hojean el catálogo, y escucha sus opiniones).</p>	<p>Tati: —A mí me gusta éste ... ¿quieren? (señalando con su dedo “El planeta lila”).</p> <p>Juan: —Bueno... dale (Clara no se opone).</p> <p>Tati: —¿Nos lees para ver cómo dice? (indicando el título del libro seleccionado).</p>
<p>Bueno... pero yo les voy a leer estos títulos (señalando cuatro libros).</p> <p>Entre todos vamos a ver cómo se llama el que eligió Tati. Estos libros se llaman “Más allá del río”, “El pequeño planeta perdido”, “El planeta lila”, “El gusanito de</p>	<p>Clara: —Acá (señalando la tapa del libro escogido).</p>

¹¹ Molinari, Ma. Claudia, “La intervención docente en la alfabetización inicial”, en *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica*, pp. 63-74.

la manzana” (lee sin respetar el orden de los textos y sin señalarlos).

¿Cuál es el que eligieron?

Sí, pero cuál es el título... Es uno de los que yo leí (vuelve a leer).

¿Por qué te parece que es éste?

¿Vamos a leer para ver si esta es así? Busquen dónde les parece que dice “lila”.

Sí, “te” es la de Tati; “Lila” ¿tiene la de Tati?

Les leo los dos títulos completos; ustedes piensen qué puede decir donde señala Tati (lee sin señalar).

Bueno, pero entonces ¿dónde dice “El planeta lila”?

Miren, yo les muestro cómo dice en esta tapa... (lee señalando título, autor y editorial. Complementa esta información con la lectura de una breve reseña del

Tati: —Es del “Planeta lila”.

Clara: —Porque tiene dibujado en violeta (refiriéndose a uno de los colores que aparecen en la tapa).

Clara: —Empieza con la “te”... (siguiendo la indicación, los niños buscan en *El planeta lila* una palabra que comience con esa letra. Dicen no encontrarla).

Tati: —“Te” es la de Tati.

Juan: —¡Ah ... con la de “lunes”! Acá dice “lila” (en Lila) porque empieza con la de “lunes”.

Clara: —Y está la “i” (l).

Tati: —Para, para... pero acá dice lo mismo (señalando planeta en “El pequeño planeta perdido” y en “El planeta lila”) ¿Me lees? (indicando sólo planeta en los dos títulos).

(Repiten lentamente lo que acaban de escuchar.)

Clara: —Dice igual “planeta”. Empieza con la “pla”.

Tati: —No, se dice con la “pe” de “papá” y de “planeta”.

Juan: —Acá y acá hay que empiezan igual (señalando planeta en ambos títulos).

Clara: —Debe ser acá porque empezaba con la de “papá” una vez (señalando el título correcto en oposición al otro en el que hay tres palabras que comienzan con P).

Tati: —Sí, y además acá dice “lila”.

(Los niños colocan un señalador en el catálogo para sugerir este material a otros

cuento que aparece en otra hoja del catálogo).

compañeros. En una rueda de intercambio, cada grupo comentará y recomendará los títulos que les parecieron más interesantes.)

9.2. Explique por escrito:

- Cómo interviene la educadora ante lo que dicen y hacen los niños.
- Qué aprendizajes favorece a través de sus intervenciones.

9.3. Comparta sus opiniones con otras compañeras.

9.4. Lea de manera individual el siguiente texto:

Para llevar adelante la propuesta, el docente interactúa con los chicos en el aula, tanto a través de consignas generales como de intervenciones en los pequeños grupos o con los chicos individualmente.

Las *consignas* plantean el o los problemas que los niños han de resolver, presentan alternativas de actividades por realizar, explicitan los puntos de partida para la tarea.

Las *intervenciones* en cambio, se configuran como forma de participación del docente con un niño o un subgrupo (también puede considerarse con todo el grupo en una tarea compartida colectivamente), en ellas el maestro contrargumenta, coordina (ayuda a poner en relación distintos datos, diferentes opiniones, etcétera), informa, confronta, atiende al requerimiento de los chicos, y trata de incluir aquello que considera necesario en cada situación.

Las intervenciones dependen siempre de las respuestas de los niños; en el momento de intervenir, el docente realiza los ajustes a las posibles formas de participar que había previsto, desestima aquellas que no pueden ajustarse a la dinámica que se establece en la clase y agrega otras intervenciones que, aunque no previó considera necesarias.¹²

9.5. Revise nuevamente el cuadro elaborado en la actividad 9 y compare con el análisis realizado en la actividad 9.2 e identifique qué intervenciones realiza y cuáles tendría que fortalecer.

Actividad 10

Tiempo estimado: 1 hora 50 minutos

10. Realice con su equipo o grupo la lectura del siguiente texto y comente:

- Cuáles son las ideas que la educadora tiene acerca del lenguaje escrito.

¹² Grunfeld, Diana, “Reflexiones sobre el trabajo con el nombre propio”, en *Lectura y Escritura*, núm. 23, abril, 2000.

- Cómo fue modificando la educadora su intervención en el desarrollo de la situación.
- Qué aprenden los niños.
- Qué es lo que toma en cuenta la educadora para modificar, cambiar o implementar otras actividades.

Personaje prototípico de cuento¹³

Miriam Nemirovsky

Charo trabaja con niños de tres y cuatro años. Desde el inicio del curso escolar se había planteado lograr que los niños avanzaran en el aprendizaje de ser buenos oyentes de cuentos leídos. Suponía que leer implicaba hacerlo textualmente, es decir, con todo el énfasis y la entonación que le apeteciera, pero respetando *absolutamente* el texto escrito por el autor, sin introducir cambios ni sustituciones. Incluso si algún niño preguntaba sobre cierta palabra que aparecía en el cuento, Charo intentaba que guardaran silencio y prosiguieran escuchando. ¿Por qué? Porque sabía que una de las estrategias lectoras fundamentales, y que utilizamos todos los lectores, es inferir el significado de las palabras a partir del contexto. Así, leyendo sin agregar explicaciones, sabía que los niños avanzaban en dos aspectos: intentar hacer inferencias semánticas tomando en cuenta el contexto de uso de la palabra, y aprender a no interrumpir la lectura de un texto literario.

Además, Charo leía los cuentos a los niños en la posición habitual en la que leía literatura en su casa: sentada, cómoda, relajada; en un ambiente adecuado para *entrar* al texto literario. Para eso había organizado el rincón del cuento-cuentos: un sillón con cojines de colorines, donde se sentaba quien contaba o leía cuentos, junto a una alfombra acogedora. Durante ese lapso se atenuaba la iluminación del aula –sólo quedaba la necesaria para poder leer. Entre todos habían elaborado un cartel que colocaban del lado exterior de la puerta del aula, donde decía “No entrar, estamos leyendo cuentos”, para evitar así las interrupciones, que siempre interfieren la lectura (tal como ocurre cuando, al estar en casa leyendo una novela apasionante, suena el teléfono).

¹³ En *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*, México, Paidós, 2000, pp. 131-143.

Al seleccionar cuentos no sólo buscaba que a ella le gustaran; también le interesaba que fueran versiones originales, de buena calidad, con léxico realmente literario, que la estructura tuviera un inicio, una trama o nudo central y el posterior desenlace, con presencia de elementos fantásticos. En fin, que fueran obras que merecieran ser leídas.

Charo no mostraba las imágenes de los libros de cuentos, pero un par de días después de haber finalizado la lectura de uno, simplemente incorporaba el libro a la biblioteca del aula, para que estuviera al alcance de quien quisiera hojearlo. Dado que para ella una finalidad básica de la lectura es generar imágenes interiores, le parecía evidente que si los niños veían las imágenes simultáneamente al acto lector no tendrían la posibilidad de imaginar, cada uno a su manera, los personajes y las situaciones que presentaba el relato. Al igual que nos ocurre a todos, por ejemplo, cuando vemos una película basada en un libro que no hemos leído; si posteriormente lo leemos es imposible imaginar a los personajes diferentes de los actores que protagonizaron la película. En este caso, entonces, el texto sirve para actualizar las imágenes que hemos visto previamente en el cine. Mientras que si es a la inversa, al ver la película diferimos de su realización porque no se ajusta a lo que hemos construido internamente mientras leíamos la novela.

Con todas estas premisas sólidamente asumidas, Charo inició las actividades de lectura de cuentos. Al principio le resultó imposible lograrlo satisfactoriamente; cada vez que tomaba un libro para leer, empezaba con todos los miembros del grupo y terminaba con tres o cuatro niños, mientras los demás alteraban el ambiente del aula. No sabía qué estrategias utilizar para modificar esa situación, ella disfrutaba enormemente leyendo cuentos a los niños, pero nunca había trabajado con un grupo de estas edades y temía no lograr su objetivo. Sabía que no había dificultades cuando contaba cuentos: todos seguían la historia con absoluta atención e interés. Pero también sabía que contar cuentos y leer cuentos son dos actividades diferentes, que cada una de ellas tiende a resultados distintos y que contando cuentos no se acercaba a lo que pretendía con la lectura de cuentos. De ninguna manera quería abandonar las situaciones de contar cuentos, pero quería incorporar la lectura de cuentos como actividad regular, ya que estaba convencida de que la presencia del libro, el léxico del texto escrito, su sintaxis y organización favorecen el acercamiento de los niños al lenguaje escrito, y eso intentaba.

Un día invitó a los cuatro niños que siempre permanecían hasta el

final de la lectura a sentarse con ella en unos cojines, separando parcialmente esa zona con un biombo, mientras los demás trabajaban y jugaban en las diferentes zonas del aula, y se puso a leerles un cuento. Otros pequeños se acercaron para ver qué sucedía, pero Charo les dijo que siguieran con la actividad que estaban haciendo, que ese día la lectura del cuento era sólo para cuatro niños. Esa decisión trajo consigo que el momento de la lectura del cuento se transformara en una situación de deseo para los niños, ya no era para todos, era sólo para *una minoría selecta*. Al final de esa jornada, varios niños se acercaron a preguntar a *los elegidos* de qué se trataba el cuento que Charo les había leído.

Al día siguiente preguntó si alguien quería que le leyera un cuento y hubo tres niños (además de los habituales) que se mostraron interesados. Entonces Charo seleccionó a los tres nuevos y repitió una situación similar a la del día anterior, sólo con este grupito, que permanecía atento durante toda la lectura del cuento. Cuando finalizaba la jornada escolar, y al estar todos reunidos en una puesta en común, dijo que iba a apuntar en la pizarra los nombres de quienes quisieran, al día siguiente, que les leyera un cuento, pero advirtiéndoles que quien se apuntaba debía saber que era para escuchar el cuento desde el inicio hasta el final; hubo ocho voluntarios (los cuatro habituales, los tres nuevos y otra niña que se interesó en participar). Así, lenta y progresivamente, Charo fue ganando *adeptos* a la lectura de cuentos; en ocasiones leía para grupos muy reducidos y otras veces para grupos más numerosos hasta que, un par de meses después de iniciadas las clases, todos los niños participaban colectivamente de la actividad y las dificultades se redujeron al mínimo.

Llegado a este punto, Charo decidió trabajar el mes siguiente en torno a un personaje de cuento. No estaba segura de cuál elegir y para ello leyó en voz alta a los niños, durante días sucesivos, diferentes cuentos en los que aparecían: hadas, monstruos, lobos, brujas, extraterrestres y enanitos. Después de esto se puso muy atenta para observar sobre cuál de esos personajes conversaban con mayor frecuencia los niños; detectó un par de diálogos sobre las hadas y también tres niños incorporaron hadas en sus dibujos. Estaba decidido: serían las hadas las protagonistas de la secuencia didáctica que iba a desarrollar.

Organizó tres fases de trabajo:

1ª fase: lectura de cuentos con hadas. Comentarios y análisis de dichos personajes.

2ª fase: escritura individual de cuentos en los que aparezcan hadas.

3ª fase: edición de un libro de cuentos con hadas.

Para desarrollar la primera fase revisó todos los cuentos con hadas que pudo conseguir y seleccionó los que más le gustaron, porque sabía que cuando leía cuentos por los que sentía auténtico placer, los niños se involucraban plenamente; en caso contrario era utópico lograrlo. Encontró cinco cuentos con hadas que le parecieron sumamente atractivos, tres clásicos y dos contemporáneos; había dos sin ilustraciones, dos tenían amplias ilustraciones a todo color y uno tenía una pequeña Ilustración a tinta bellamente dibujada. Pensó que si bien los niños ya estaban habituados a prescindir de las imágenes mientras ella leía, al incorporarlos después a la biblioteca del aula, las imágenes podrían interferir en ciertos aspectos que quería abordar, de modo que decidió avisar anticipadamente a los niños que los libros no estarían en la biblioteca sino después de transcurridas varias semanas. A fin de preparar la lectura, releyó varias veces cada cuento, para así dominar mejor los textos y depender menos de la información visual –como hacía siempre– pues de tal forma lograba conectarse mejor con los niños durante la lectura.

Cuando lo consideró conveniente, leyó el primer cuento con hadas seleccionado (*Peter Pan*). Los niños siguieron con placer la lectura y, excepto algunas divertidas risas surgidas cuando Garfio escuchaba el tic-tac del cocodrilo, no hubo interrupciones. Finalizada la lectura se hizo un silencio que Charo respetó, y dio por terminada la actividad. Nunca hacía preguntas al finalizar la lectura de cuentos, tampoco propiciaba comentario alguno, sabía que el silencio es necesario para terminar de *salir* de la trama narrativa. Además, estaba absolutamente convencida de que el objetivo exclusivo de la lectura de textos literarios es el placer,* por lo tanto, cuando notaba que los niños habían disfrutado plenamente del cuento, ya había logrado lo que se había propuesto.

Al día siguiente, Charo comentó a los niños que se había quedado pensando en Campanilla (el hada del cuento de *Peter Pan*), que le parecía bastante coqueta y chistosa, y que apuntaría su nombre en la pizarra para que no se les olvidara. Unos niños dijeron que se parecía a “campana” y que les gustaba ese nombre.

Un par de días después, Charo leyó el segundo cuento con hadas (*La Cenicienta*), en condiciones similares a las del primero. Y al día siguiente

* D. Pennac, *Como una novela*.

volvió a comentar que el hada de éste cuento había llamado su atención; varios niños intervinieron, diciendo que: “Hacía magia con ratones y calabazas”. Y Charo agregó: “Eso es, pero ésta no tiene nombre, como la del cuento de Peter Pan, que sabemos cómo se llama, a lo cual la mayoría respondió diciendo el nombre y señalando la pizarra donde estaba escrito “Campanilla”. A partir de esto, Charo les propuso apuntar lo que hacía cada hada, y para eso tomaron un papel muy grande, que colocaron en la pared, donde Charo organizó un esquema.

Comparación de hadas			
<i>Hadas</i>			
<i>TÍTULO DEL CUENTO</i>	<i>NOMBRE DEL HADA</i>	<i>ASPECTO</i>	<i>MAGIAS QUE HACE</i>
<i>Peter Pan</i>	Campanilla	Pequeñita	Hace volar
<i>Cenicienta</i>		Gordita	Hace aparecer ropa bonita y coche con caballos.

Desde ese momento fueron intercalando actividades: un día se leía un cuento con hadas y al día siguiente se apuntaban en el cuadro los datos correspondientes de acuerdo con las propuestas de los niños, que se iban a sus casas pensando –después de la lectura– qué propondrían anotar en el cuadro de hadas que estaban haciendo. Así avanzaron con los cinco cuentos con hadas leídos. (Es evidente que Charo no quería que los niños vieran las ilustraciones hasta terminar el cuadro de datos, pues le interesaba que especialmente el aspecto lo extrajeran a partir de los fragmentos descriptivos del texto y no de las ilustraciones.) Y así finalizó la primera fase de la secuencia didáctica.

Para comenzar la segunda fase Charo propuso que cada uno escribiera un cuento con hadas, para hacer entre todos un libro de cuentos. Los requisitos del texto eran dos: que fueran cuentos y que hubiera hadas. Cada día dos o tres niños escribían sus respectivos cuentos, en distintos momentos de la jornada, y Charo se sentaba junto a cada uno para realizar la transcripción correspondiente. Obviamente, ningún miembro del grupo escribía de manera convencional, había desde una mayoría de escrituras indiferenciadas hasta escrituras silábicas, un par de ellas con valor sonoro convencional. Como interesaba que el libro tuviera uso social, debían transcribirse todos los cuentos.

Charo se planteó que, en cuanto a producción textual, la experiencia propiciaría que los niños avanzaran en el uso de la estructura del cuento, de manera que intentaría que estuvieran presentes los tres momentos básicos: inicio, nudo y desenlace. Por eso, cuando cada niño escribía su cuento e iba diciendo a Charo lo que ponía –para que ella lo transcribiera en otra hoja–, si estaba ausente alguno de los tres momentos de la estructura, ella se lo sugería. Por ejemplo, cuando una de las niñas del grupo que escribía con escritura indiferenciada le dijo, señalando su propio texto, que ahí decía “Era un hada muy bonita. Se mojó con las lluvias”, Charo le preguntó: “¿Y entonces qué pasó, cómo termina el cuento?”, ante lo cual la niña agregó a su escritura otro trazo, mientras decía “Se fue volando”.

Acerca del sistema de escritura, quería fomentar la reflexión de los niños respecto de que algunas palabras tienen más y otras menos letras, y a que tienen letras diferentes. Iba a insistir en esto pues la mayoría de los niños no controlaba la cantidad de grafías y tampoco diferenciaba dichas grafías. Con ese fin fueron elaborando un fichero con los nombres de los personajes de los cuentos que iban leyendo, y, ante cada nombre, primero Charo lo escribía en la pizarra y analizaban si tenía más o menos letras que el nombre de otro personaje, así como si compartían alguna letra o eran todas diferentes. Algunos niños utilizaron ese fichero para reproducir nombres de personajes con las letras móviles. Y cuando cada uno estaba escribiendo su cuento, Charo proponía al que escribía el nombre de un personaje que figuraba en el fichero que podía traerlo y buscarían la tarjeta correspondiente para ver cómo estaba escrito allí ese nombre.

Durante el proceso de producción de los cuentos, cada dos o tres días, Charo proponía a los autores que leyeran sus cuentos en voz alta a los compañeros. Quien deseaba hacerlo se acercaba a Charo para que ella le leyera, basándose en la transcripción convencional, lo que él o ella había escrito y así poder recuperar qué decía su propio texto. Después de repetírselo generalmente un par de veces –a pedido del autor, hasta que casi lo retenía de memoria–, el niño emprendía entonces la lectura ante sus compañeros, quienes a su vez podían aportar opiniones y comentarios. Los comentarios a veces eran considerados por el autor para introducir mejoras a su propio texto. De esta forma los niños comenzaban a entender que escribir es un proceso de mejorar borradores, tal como lo proponen Daniel Cassany, Anna Camps y otros autores que subrayan el papel de la revisión de borradores en el aula como estrategia fundamental

para incorporar, en la enseñanza de la escritura, la práctica fundamental de todo sujeto que escribe habitualmente.*

Siguiendo con esta estrategia, progresivamente los miembros del grupo terminaron de producir los respectivos cuentos con hadas y de este modo finalizó la segunda fase.

Quedaba por delante la tercera fase: la edición, la presentación y el posterior uso social del libro elaborado. Cada vez era más evidente para Charo que esta fase requería invertir bastante tiempo y energía a fin de que fuera lo más exitosa posible. Esto se debía, además de la satisfacción que da la evidencia final de un proceso de trabajo, al hecho de que cuando se explicaba a los niños que cada uno escribiría un cuento, que luego con todos esos cuentos se haría un libro, que el libro se presentaría, etcétera, la mayoría no podía anticipar qué significaban esas etapas de trabajo pues no lo habían vivido con antelación, de manera que sólo en la medida en que se realizara descubrirían su significado real; así, *cuanto más relieve se diera a la fase final, mayor entusiasmo desencadenaría la siguiente propuesta de escritura*. Por todo ello, Charo favoreció que hicieran con sumo cuidado la edición: la elaboración de la portada, la elección de un título genérico que pudiera incluir todos los cuentos escritos, algunas ilustraciones, etcétera.

Sobre la paginación decidió organizar una fase específica de trabajo. En primer lugar, planteó el problema de la paginación como tal, como problema, cuestionando la necesidad de paginar o no el libro. Para avanzar en la toma de decisiones organizó al grupo en parejas, cada una tomó un libro de la biblioteca para buscar algo que tuviera que ver con números. Los niños hojearon los libros y algunos notaron que en “una puntita” había siempre un número. Vieron que a veces ese número estaba en el ángulo superior y otras veces en el inferior, y expresaron ideas que justificaban esa diferencia (“para que haya que buscarlo”, “a veces para los que les gusta mirar arriba y a veces para los que les gusta mirar abajo”); una niña dijo que estaban siempre del lado externo de la página: “para que no se junte con las letras”.

Al día siguiente Charo se sentó con cuatro niños y contrastaron la paginación de dos libros de la biblioteca para ver si en todas las páginas había un solo número, pero tan pronto empezaron a hojearlos notaron que también había cifras bidígitas, ante lo cual estuvieron revisando

* Véanse, por ejemplo, D. Cassany, *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, y A. Camps, “La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita”.

cuidadosamente páginas sucesivas para verificar si cuando había cifras bidígitas después volvía a haber un solo número, porque dos niños del equipo plantearon la hipótesis de que “a veces ponen un número solo, pero a veces ponen dos”. Después de observar rigurosamente bastantes páginas sucesivas notaron que cuando empezaban a poner dos números en el ángulo de cada página ya más adelante no encontraban páginas donde hubiera nuevamente cifras de un solo dígito y, ¡sorpresa!, pasaba lo mismo cuando empezaban las cifras tridígitas: ya no encontraban nuevamente páginas con numeración de uno ni de dos dígitos. Charo preguntó si creían que eso sucedía solamente con los libros que estaban revisando, y los niños acordaron contarlos a todos, para que en las casas se fijaran en los libros que tuvieran y obtuvieran más información al respecto.

Al día siguiente, un par de niños trajeron libros voluminosos de sus casas y dijeron que pasaba lo mismo, primero venían números “de uno solo, después de dos y después de tres”; parecía que el aumento o la disminución de dígitos no era una cuestión azarosa. Además, justamente cuando estaban hablando sobre este tema, llegó a la clase la hermana mayor de uno de los niños del grupo, y Charo aprovechó para preguntarle qué opinaba al respecto, ante lo cual dijo que no podía ser al revés, que si había más páginas no podían “poner números que ya habían pasado, porque se cuenta para un lado”.

A todo esto, el debate iba intercalado con la función de los famosos numeritos. Había varios supuestos, pero predominó que eran “para saber cuántas hojas tiene el libro”. Charo se propuso lograr que algunos avanzaran al respecto y realizó varias situaciones, con un subgrupo de tres niños, revisando índices de libros e intentando ver qué pasaba cuando buscaban la página que figuraba a la derecha de un título. Les pareció casi un juego, querían verificar si coincidía en todos los casos e iban del índice a la página correspondiente, con la ayuda de Charo, y analizaban casi letra por letra el título que allí encontraban para confirmar que era el mismo que estaba en el índice a la izquierda del número en cuestión, y a la inversa: de la página al índice. Uno de los tres niños que hicieron esas constataciones estuvo mostrando a muchos de sus compañeros cómo coincidía la paginación con el dato numérico que figuraba en el índice del libro.

Cuando Charo preguntó entonces si debían paginar el libro que estaban haciendo, ese niño agregó: “¡Pero con índice!”, y así fue como emprendieron la tarea. Quién paginaría, dónde, qué orden darían a los

cuentos y qué numeración les correspondería; anticiparon, verificaron, argumentaron y decidieron. Por fin, después de discusiones y afanes, el libro estuvo paginado y con índice.

Charo decidió dejar para otra ocasión varias opciones de trabajo: si la paginación se empieza a anotar desde la primera página del libro, si se cuentan las páginas iniciales donde no hay números escritos, sí es lo mismo poner 37 o 73, si al texto que ocupa el cuarto lugar le corresponde la página cuatro, y tantas otras características de la paginación de libros que pueden contribuir al avance de la conceptualización del sistema de numeración.

Y cuando estuvieron listos los cuentos, las ilustraciones, la paginación y el índice, emprendieron la tarea de encuadernar el libro. Sería evidentemente un producto artesanal –no como los producidos formalmente por las editoriales–, pero pusieron en ello el mayor cuidado posible, revisaron previamente varios libros de la biblioteca para analizar las características de los aspectos que toda edición controla. Por último seleccionaron el material de la portada, definieron el título, la tipografía, los datos de la editorial, la forma de unir portadas y hojas, etcétera. Lograron que la apariencia final fuera auténticamente satisfactoria.

Cuando el libro estuvo totalmente terminado, con el mismo nivel de compromiso se involucraron en la organización de la presentación. Tal como hacen las editoriales cuando presentan un libro, era necesario prever dónde, cuándo y quiénes participarían en dicho evento. Como las instalaciones de la escuela no eran adecuadas, por tamaño y disposición, pidieron prestado un local en el Ayuntamiento, que les fue otorgado. Fijaron la fecha, con cierto margen de tiempo para hacer las invitaciones que distribuirían entre los familiares, los demás grupos escolares, los vecinos y las autoridades. Elaboraron también carteles publicitarios para difundir y dar a conocer el motivo del evento.

El día fijado se sentaron ante la mesa cuatro representantes de los autores, un maestro de la escuela y un niño de un curso avanzado de primaria que harían comentarios sobre el libro, y también Charo. Los demás niños del grupo formaron un corro junto a la mesa y los invitados frente a ellos. Los autores dijeron cómo surgió el proyecto de hacer el libro y qué tareas incluyó la elaboración, y luego los comentaristas opinaron acerca de la obra. Finalmente el libro circuló entre todos los presentes y pudo, ¡por fin!, empezar a rotar por las casas, donde los familiares conocieron de primera mano en qué –además de muchas otras

cosas que habían hecho en la escuela– habían estado tan ocupados los niños durante las últimas semanas.

10.1. En parejas, elijan algunas de las actividades que se presentan en la situación anterior y propongan qué y cómo evaluarlas. Coméntenlas al resto del grupo. Para realizar esta actividad consulten el apartado “Evaluación” en el *Programa de Educación Preescolar 2004*.

Actividad 11

Tiempo estimado: 40 minutos

11. Lea individualmente el siguiente texto:

Introducción¹⁴

Miriam Nemirovsky

La enseñanza de la lectura y de la escritura ha sido históricamente asumida por la escuela, sin embargo, el concepto de qué es leer y qué es escribir y la concepción acerca de su aprendizaje han ido modificándose a lo largo del tiempo como fruto, básicamente, de las aportaciones lingüísticas y psicolingüísticas.

Vamos a señalar algunas de esas aportaciones y, luego, sus aplicaciones.

Sobre los textos y la acción de leer y de escribir

Leer es la actividad de interpretar textos, textos que tienen sentido, que comunican, informan, transmiten; y escribir es la actividad de producir textos. Ambas acciones se realizan para resolver situaciones o necesidades de algún tipo; por lo tanto, para que a un acto humano lo denominemos lectura tiene que haber un significado construido por el sujeto mediante su interacción con un texto, y para que a un acto humano lo llamemos escritura el autor tiene que obtener un texto como producto de su acción, un texto con función y sentido.

Los textos tienen características que distinguen a unos de otros, diferencias de extensión, léxico, estructura, soporte, etcétera, que se justifican por la función peculiar de cada tipo de texto y esas diferencias devienen de acuerdos sociales. Aunque las fronteras entre los diferentes géneros textuales no son determinantes ni rígidas –además de las variantes que adoptan según el criterio de cada autor–, existen ciertas pautas socialmente comparadas que marcan distinciones entre un texto publicitario, literario, instructivo, epistolar o periodístico.

Por lo señalado se deriva que leer y escribir son acciones que varían según el tipo de texto del que se trata, es decir, demandan que el sujeto ponga en juego diferentes estrategias y conocimientos que deben ser adecuados para cada situación. En este sentido podríamos decir que no existe un saber leer ni un saber escribir genérico, aplicable a todo caso o situación, sino que la capacidad lectora y escritora del sujeto estará en función del texto que se plantea leer o escribir, dado que requiere saberes diversificados y usarlos de manera pertinente a cada caso.

¹⁴ En Miriam Nemirovsky (coord.), *¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños? Tres experiencias en el aula*, Madrid, CIE, 2003, pp. 7-9.

Sobre el sujeto y su aprendizaje

La lectura y la escritura nunca se dominan definitiva y totalmente porque siempre podemos avanzar más acerca de ambas acciones y, al ser su aprendizaje un proceso inacabable se abren ilimitadas posibilidades de profundizar y ampliar el dominio de dichas acciones. Este es el proceso de alfabetización.

A lo largo de la alfabetización se recorren sucesivas etapas que están caracterizadas por diferentes hipótesis que dan lugar a distintas formas de leer y de escribir; a medida que el sujeto avanza en el dominio de la lectura y de la escritura se va constituyendo en participante de la cultura letrada. Este proceso requiere ciertas condiciones, básicamente, contar con la posibilidad de interactuar tanto con el objeto de estudio –en este caso, las acciones de leer y de escribir–, como con sujetos que sean fuentes de información, intercambio, reflexión...

Dado que es imprescindible que el sujeto cuente con un ambiente alfabetizador, es decir, un espacio donde, de manera regular y sistemática, se favorezca la realización de situaciones de lectura y de escritura, se señalarán las condiciones mínimas de dicho ambiente:

- *Interacción con otros sujetos.*
- *Interacción con textos.*
- *Espacios y tiempos.*

Interacción con otros sujetos

Es a través de quienes utilizan habitualmente la lectura y la escritura que el sujeto va descubriendo el sentido que tienen dichas acciones, para qué y por qué se realizan. Es decir, va descubriendo que sirven para resolver diferentes situaciones y necesidades, que se utilizan con finalidades diversas, y encarándolas de distintas maneras. En este sentido, juegan un papel imprescindible los modelos de lector y de escritor, los sujetos que a modo de referentes permiten descubrir qué mundos abre la posibilidad de leer y de escribir, qué alternativas genera, qué derroteros proporciona. Y, a la vez, también la disponibilidad de otros sujetos propicia momentos en los cuales compartir esas acciones y todo lo que ellas suscitan. Ello no significa necesariamente leer o escribir juntos en todos los casos, sino contar con quienes compartir las inquietudes, necesidades, dudas, hallazgos... derivados de los actos lectores y escritores; y poder hacerlo tanto con quienes están en momentos más avanzados del proceso de alfabetización, como en momentos equivalentes o precedentes, a fin de ampliar y contrastar la propia perspectiva con quienes tienen diferentes puntos de vista.

Interacción con textos

Al ser la lectura y la escritura acciones que se aprenden a realizar leyendo y escribiendo textos de uso social, es evidente que sería impensable que un sujeto se convierta en usuario de la lectura y la escritura si sólo, o fundamentalmente, conoce y utiliza textos que han sido pensados para la enseñanza de la lectura y la escritura pero no aquellos que son utilizados habitualmente en la vida social. De ahí la necesidad insustituible de contar con un repertorio lo más rico y variado posible de textos sociales y que sean objetos de interacción sistemática, tanto para ser leídos como para ser escritos. Es insustituible, por lo tanto, la presencia y

disponibilidad de novelas, recetas, noticias periodísticas, cómics, anuncios publicitarios, textos expositivos, poesías, cartas, etcétera, para hojear, leer, analizar, escribir, comentar, discutir, revisar, confrontar; es decir, que sean auténticos objetos con los cuales realizar las múltiples y diversas acciones que realizamos quienes leemos y escribimos en la vida cotidiana. También en este sentido se requieren diversidad de elementos para producir textos: distintos tipos de soportes e instrumentos de escritura.

Espacios y tiempos

La alfabetización exige disponer de lugares y periodos de tiempo en los cuales desencadenar las acciones mencionadas que, entre otras particularidades, necesitan ser periodos sistemáticos y prolongados. No se trata de breves momentos esporádicos, casuales y puntuales, sino de oportunidades regulares y duraderas.

Implicaciones para la escuela

Si en ello consiste un ambiente alfabetizador y es necesario en la formación de un lector y escritor, la escuela debería constituirse en un espacio de esas características. ¿Por qué? Porque si bien hay niños que cuentan con dicho ambiente en su vida cotidiana debido al entorno familiar y social en el que están insertos –y es lo que favorece su aprendizaje de la lectura y la escritura– no todos los niños cuentan con ello, incluso no lo dispone la mayoría de los niños, aunque asistan a la escuela. De manera que es responsabilidad de la escuela aportar esas condiciones; en caso contrario esos niños –la mayoría– no lograrán apropiarse de la lectura y la escritura para ser progresivamente sujetos participantes de la cultura letrada. Derecho de todos los niños y, en particular, de todos los niños que asisten a la escuela.

11.1. Comente con el grupo y registre qué aspectos de los que se mencionan en el texto tendría que incorporar o fortalecer en su práctica diaria.

Actividad 12

Tiempo estimado: 2 horas 30 minutos

12. A partir del diagnóstico que realizó en su grupo seleccione una o algunas competencias para diseñar una situación didáctica en la que se trabaje con el lenguaje escrito. Siga el procedimiento que se indica en el capítulo VI. “La organización del trabajo docente durante el año escolar”, del *Programa de Educación Preescolar 2004*.

12.1. Para la revisión, intercambie su planeación con otra compañera. Realice las modificaciones que considere pertinentes.

12.2. Desarrolle la situación con sus alumnos y registre en su diario de trabajo la información relevante sobre: los logros que obtuvieron sus alumnos, quién o quiénes requieren mayor apoyo, qué funcionó y qué no del trabajo que usted realizó, qué requiere fortalecer en sus formas de trabajo. Comente con otras compañeras.

El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar *

Emilia Ferreiro

Los debates acerca del momento en que debe comenzar la enseñanza de la lectura y la escritura parecen eternos. La pregunta “¿se debe o no enseñar a leer y escribir en jardín de niños?” es una pregunta reiterada e insistente. Yo he sostenido, y sigo sosteniendo, que es una pregunta mal planteada, que no puede responderse por la afirmativa ni por la negativa, antes de discutir las presuposiciones en que se basa.

Esta pregunta, así planteada, tiene una suposición de base: son los adultos quienes deciden cuándo y cómo se va a iniciar ese aprendizaje.

Cuando se responde a esa pregunta por la negativa, y se decide que sólo en la primaria se debe enseñar a leer y escribir, vemos a los salones de preescolar sufrir un meticuloso proceso de limpieza, hasta hacer desaparecer toda traza de lengua escrita. La identificación de los lugares destinados a cada niño se hace mediante dibujos, para no dejar ver al niño la forma de su nombre escrito. Los lápices se usan sólo para dibujar, pero nunca para escribir. Puede ser que –por descuido– quede un calendario suspendido en la pared y que –también por descuido– la maestra escriba sus reportes delante de los niños en lugar de hacerlo durante el recreo, casi a escondidas.

A veces la maestra cuenta cuentos, pero nunca lee en voz alta. Prohibido leer. Prohibido escribir. La escritura, que tiene su lugar en el mundo urbano circundante, deja de tenerlo en el salón de clase. Los adultos alfabetizados (incluidas las maestras o profesoras) se abstienen cuidadosamente de mostrar a los niños que saben leer y escribir. Situación por demás extraña: los niños imaginan que su profesora sabe leer y escribir, pero no la han visto hacer eso en el salón.

Por el contrario, cuando se responde afirmativamente a esa pregunta, y se decide iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura antes de la primaria, vemos al salón de jardín de niños asemejarse notablemente al de primer año, y a la práctica docente modelarse sobre las más tradicionales prácticas de la primaria: ejercicios de control motriz y discriminación perceptiva, reconocimiento y copia de letras, sílabas o palabras, repeticiones a coro... y ningún uso funcional de la lengua escrita.

La pregunta “¿se debe o no se debe enseñar a leer y escribir en el jardín de niños?” está mal planteada, porque tanto la respuesta negativa como la positiva se apoyan en una

* En *Alfabetización, teoría y práctica*, 4^a ed., México, Siglo XXI, 2001, pp. 118-122.

presuposición que nadie discute: se supone que el acceso a la lengua escrita comienza el día y hora que los adultos deciden. Esta ilusión pedagógica puede mantenerse porque los niños aprenden tanto a hacer como si nada supieran (aunque sepan), como a mostrar diligentemente que aprenden a través del método elegido. Pero, además, hay otra suposición detrás de esa pregunta: los niños sólo aprenden cuando se les enseña (según la manera más escolar de “enseñar”). Ambas presuposiciones son falsas.

Los niños inician su aprendizaje del sistema de escritura en los más variados contextos, porque la escritura forma parte del paisaje urbano, y la vida urbana solicita continuamente el uso de la lectura. Los niños urbanos de cinco años generalmente ya saben distinguir entre escribir y dibujar; dentro del complejo conjunto de representaciones gráficas presentes en su medio, son capaces de diferenciar entre lo que es dibujo y lo que es “otra cosa”. Que a ese conjunto de formas que tienen en común el no ser dibujo, lo llamen “letras” o “números” no es lo crucial a esa edad. Más importante es saber que esas marcas son para una actividad específica que es leer, y que resultan de otra actividad también específica que es escribir.

La indagación sobre la naturaleza y función de esas marcas empieza en contextos reales, en los que se recibe la más variada información (pertinente y poco pertinente; fácil de comprender o imposible de asimilar). Los niños trabajan cognitivamente (es decir, tratan de comprender) desde muy temprana edad informaciones de distinta procedencia:

- a) La información que reciben de los textos mismos, en sus contextos de aparición (libros y periódicos, pero también carteles callejeros, envases de juguetes o alimentos, prendas de vestir, TV, etcétera).
- b) Información específica destinada a ellos, como cuando alguien les lee un cuento, les dice que tal o cual forma es una letra o un número, les escribe su nombre o responde a sus preguntas.
- c) Información obtenida a través de su participación en actos sociales donde está involucrado el leer o escribir. Este último tipo de información es el más pertinente para comprender las funciones sociales de la escritura. Veamos algunos ejemplos:
 - Alguien consulta el periódico para saber la hora y el lugar de algún espectáculo; indirectamente y sin pretender hacerlo, está informando al niño acerca de una de las funciones primordiales de la escritura en el mundo contemporáneo: la escritura sirve para transmitir información.
 - Alguien consulta una agenda para llamar por teléfono a otra persona; indirectamente se informa de otra de las funciones esenciales de la escritura:

la escritura sirve para expandir la memoria, y leyendo se puede recuperar una información olvidada.

- Se recibe una carta de un familiar, se lee y se comenta; indirectamente, y sin pretenderlo, se informa al niño que la escritura permite la comunicación a distancia.

En todas estas situaciones que hemos dado como ejemplo, el propósito de los adultos no es informar al niño. Pero el niño recibe información sobre la función social de la escritura a través de su participación en dichos actos (incluso si se limita a observar, su observación puede involucrar una importante actividad cognitiva). Es probablemente a través de una amplia y sostenida participación en esta clase de situaciones sociales como el niño llega a comprender por qué la escritura es tan importante en la sociedad.

Ése es el tipo de información que no es transmitido en el comienzo de la instrucción escolar. Ése es el tipo de información que ya de alguna manera poseen los niños de seis años que han tenido adultos alfabetizados a su alrededor.

Con base en las investigaciones realizadas podemos afirmar que ningún niño urbano de seis años comienza la escuela primaria con total ignorancia respecto a la lengua escrita. La información recibida (de algunas de las fuentes mencionadas) ha sido necesariamente elaborada (es decir, asimilada) por los niños para poder comprenderla. Lo que ellos saben no es nunca idéntico a lo que se les dijo o a lo que vieron. Solamente es posible atribuir ignorancia a los niños preescolares cuando pensamos que el “saber” acerca de la lengua escrita se limita al conocimiento de las letras.

Los niños rurales están en desventaja respecto a los urbanos, porque en el medio rural tradicional, donde los campesinos laboran tierras empobrecidas con rudimentarios instrumentos de labranza, la escritura no tiene la misma presencia que en el medio urbano. Es precisamente en el medio rural donde el preescolar es más importante: un preescolar que deje entrar la escritura, no que la prohíba.

La tan mentada “madurez para la lecto-escritura” depende mucho más de las ocasiones sociales de estar en contacto con la lengua escrita que de cualquier otro factor que se invoque. No tiene ningún sentido dejar al niño al margen de la lengua escrita, “esperando que madure”. Por otra parte, los tradicionales “ejercicios de preparación” no sobrepasan el nivel de la ejercitación motriz y perceptiva, cuando es el nivel cognitivo el que está involucrado (y de manera crucial), así como complejos procesos de reconstrucción del lenguaje oral, convertido en objeto de reflexión.

El jardín de niños debería cumplir la función primordial de permitir a los niños que no tuvieron adultos alfabetizados a su alrededor, o que pertenecen a medios rurales aislados,

obtener esa información de base sobre la cual la enseñanza cobra un sentido social (y no meramente escolar): la información que resulta de la participación en actos sociales donde el leer y el escribir tienen propósitos explícitos.

El jardín de niños debería permitir a todos los niños la experimentación libre sobre las marcas escritas, en un ambiente rico en escrituras diversas, o sea: escuchar leer en voz alta y ver escribir a los adultos; intentar escribir (sin estar necesariamente copiando un modelo);¹⁵ intentar leer utilizando datos contextuales¹⁶ así como reconociendo semejanzas y diferencias en las series de letras; jugar con el lenguaje para descubrir semejanzas y diferencias sonoras.

Debe haber cosas para leer en un salón de preescolar. Un acto de lectura es un acto mágico. Alguien puede reír o llorar mientras lee en silencio, y no está loco. Alguien mira formas extrañas en la página y de su boca “sale lenguaje”: un lenguaje que no es el de todos los días, un lenguaje que tiene otras palabras y se organiza de otra manera (Ferreiro, 1996). Decimos que no se debe mantener a los niños asépticamente alejados de la lengua escrita. Pero tampoco se trata de enseñarles el modo de sonorizar las letras, ni de introducir las planas y la repetición a coro en el salón de jardín de niños.

En lugar de preguntarnos si “debemos o no debemos enseñar” hay que preocuparse por DAR A LOS NIÑOS OCASIONES DE APRENDER. La lengua escrita es mucho más que un conjunto de formas gráficas. Es un modo de existencia de la lengua, es un objeto social, es parte de nuestro patrimonio cultural.

¹⁵ La copia es apenas uno de los procedimientos para apropiarse de la escritura, pero no es el único (ni siquiera es el más importante). Se aprende más inventando formas y combinaciones que copiando; se aprende más tratando de producir junto con otros una representación adecuada para una o varias palabras que haciendo planas en soledad.

¹⁶ Por “datos contextuales” entendemos lo siguiente: las escrituras que están en el mundo circundante no están “en el vacío” sino en cierto tipo de superficies (un envase de alimento, un periódico, un libro, una tarjeta, un calendario, un cuaderno, etcétera). Saber “dónde está lo escrito” ayuda a anticipar qué puede decir en ese texto. Por ejemplo, si sabemos que lo que tenemos entre las manos es un libro de cuentos, y tenemos bastante experiencia con ellos, podemos anticipar que, probablemente, empezará con “Había una vez”, “Hace mucho tiempo” o expresiones similares. Por el contrario, si sabemos que lo que tenemos entre las manos es una carta, sabemos también que no va a comenzar de esa manera. El uso de los “datos contextuales” es una actividad inteligente, no es “pura adivinación”. Es lo mismo que hace un adulto cuando se encuentra en una ciudad extranjera y no conoce la lengua que se habla allí: usa su experiencia previa y supone que el letrero que está arriba de una farmacia “dice farmacia”, que los letreros en las esquinas “dicen el nombre de la calle”, y así siguiendo.

Antes de empezar: ¿qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura?*

Miriam Nemirovsky

Para abordar aspectos vinculados con la enseñanza de la lectura y de la escritura es necesario hacer, previamente, una breve reseña de cómo escriben los niños al inicio del proceso de alfabetización, cuando sus escrituras se caracterizan por no ajustarse al sistema de escritura socialmente establecido, cuando –podríamos decir– escriben a *su manera*. Esto es necesario porque este libro se centra en algunas propuestas para los cursos iniciales de la escolaridad, y porque el lector requiere, por consiguiente, un acercamiento al tema mencionado. De no hacerlo, habría diversos planteamientos cuya interpretación resultaría difícil.

Hasta la fecha se han publicado numerosas obras que ponen en evidencia las características de las escrituras iniciales de los niños; la pionera es *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979). Si bien el tema excede totalmente los límites que me he propuesto para este libro, me ha parecido pertinente incorporar, al menos, algunos comentarios a citas de un texto posterior de Emilia Ferreiro,¹ donde plantea la existencia de tres niveles sucesivos en el proceso de aprendizaje del sistema de escritura.

Al comienzo del *primer nivel*, los niños buscan criterios para distinguir entre los modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura. [...] Con esta distinción, los niños reconocen muy rápidamente dos de las características básicas de *cualquier* sistema de escritura: que las formas son arbitrarias (porque las letras no reproducen la forma de los objetos) y que están ordenadas de modo lineal (a diferencia del dibujo). La linealidad y la arbitrariedad de las formas son las dos características que aparecen muy tempranamente en las producciones escritas de los niños pequeños.

* En *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*, México, Paidós, 2000, pp. 15-25.

¹ Emilia Ferreiro, “Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis”.



Figura 1. Escritura de Roberto (tres años y seis meses).

Como vemos, la producción de Roberto dista de semejarse a un dibujo: la linealidad y la arbitrariedad están presentes y destacan como propiedades esenciales que comparte con las escrituras sociales. Por otro lado, el trazo continuo caracteriza su producción.

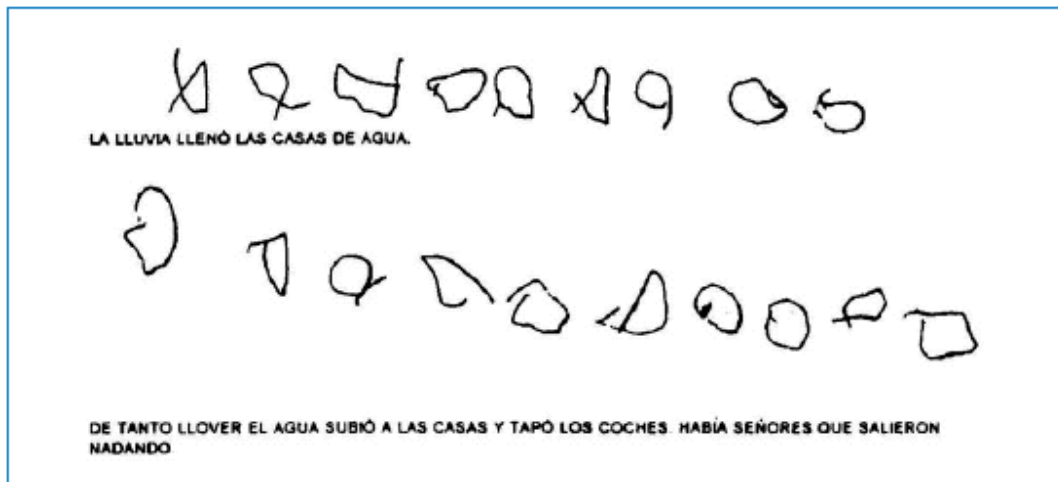


Figura 2. Escritura de Maite (cuatro años y tres meses).

La escritura de Maite es del mismo nivel que la de Roberto, aunque utiliza trazos discontinuos.

A medida que avanzan en este nivel, los niños establecen exigencias cuantitativas (cuántas letras debe tener como mínimo una palabra) y exigencias cualitativas (qué variaciones debe haber entre las letras); ambas exigencias constituyen “dos principios organizadores”.

Un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas lleva a la construcción de modos de diferenciación entre escrituras. Éste es uno de los principales logros del *segundo nivel* de desarrollo. [...] En ese momento de la evolución, los niños no están analizando preferencialmente la pausa sonora de la palabra sino que están operando con el signo lingüístico en su totalidad (significado y significante juntos, como una única entidad).²

Las exigencias cuantitativas y cualitativas se extienden a las relaciones entre palabras, y los niños no admiten que dos escrituras iguales puedan servir para decir cosas diferentes.

Es necesario destacar que las características correspondientes a los aspectos cuantitativos tienen una evolución relativamente independiente de los aspectos cualitativos, y viceversa. De ahí que un niño pueda escribir sin control sobre la cantidad de grafías (aspecto cuantitativo) y con diferenciación de éstas (aspecto cualitativo), como también cabe la posibilidad de que lo haga con control sobre la cantidad de grafías y sin diferenciación entre grafías. Es decir, el avance en los aspectos cuantitativos no corresponde, paso a paso, al de los aspectos cualitativos. Aunque por momentos ambos aspectos se retroalimentan, en absoluto avanzan al unísono.

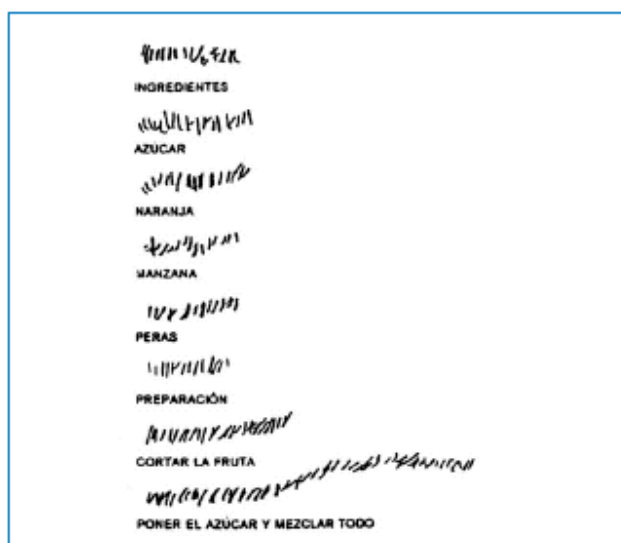


Figura 3. Escritura de Alberto (cuatro años y 11 meses).

Alberto establece cierto control sobre la cantidad de grafías que utiliza; de acuerdo con la extensión de lo que escribe, pone mayor o menor cantidad de grafías. En cuanto al aspecto cualitativo, no establece diferenciación: todas sus grafías son similares.

² *Ibid.*

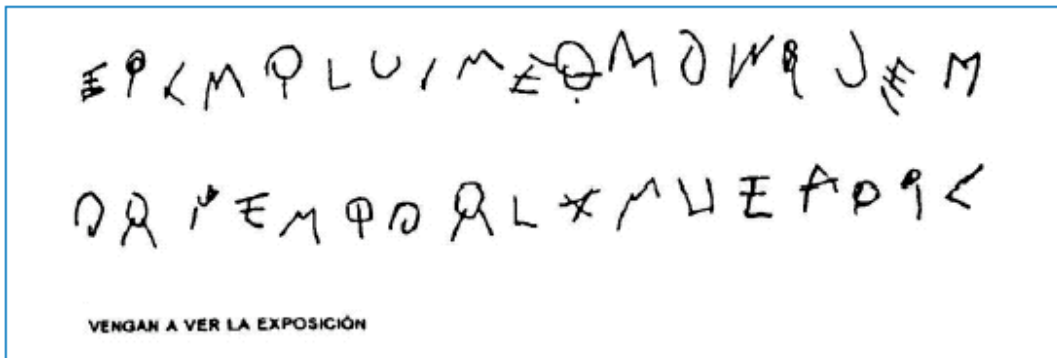


Figura 4. Escritura de Laura (cuatro años y cinco meses).

El texto escrito por Laura evidencia una clara diferenciación entre las grafías que utiliza (aspecto cualitativo), que además ya son símil-letras o letras, aunque no establece control sobre la cantidad de grafías utilizadas (aspecto cuantitativo).

A partir del *tercer nivel* los niños comienzan a establecer relación entre los aspectos sonoros y los aspectos gráficos de la escritura, mediante tres modos evolutivos sucesivos: la hipótesis silábica, la silábico-alfabética y la alfabética.

La *hipótesis silábica* (una letra para representar cada sílaba). Al principio no implica que la letra utilizada forme parte de la escritura convencional de dicha sílaba; incluso puede ser una grafía que no guarde similitud con ninguna letra. El control está centrado en los aspectos cuantitativos y, progresivamente, la letra que se usa para representar cada sílaba está vinculada con los aspectos sonoros de la palabra y suele ser constitutiva de la escritura convencional de ésta.

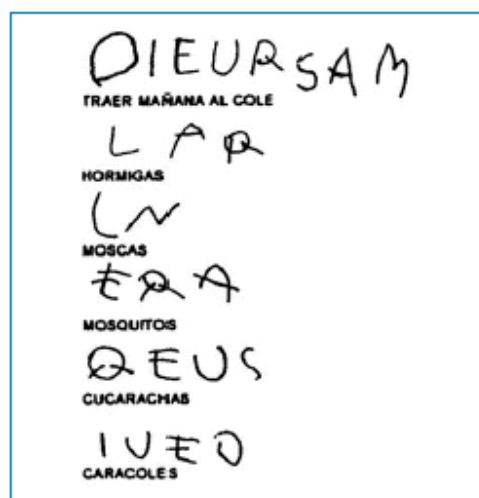


Figura 5. Escritura de Daniel (cinco años y un mes).

La producción de Daniel se ajusta claramente a la hipótesis silábica (una grafía para cada sílaba) pero, aunque la mayoría de las grafías utilizadas son símil-letras, éstas no guardan relación con el valor sonoro convencional de cada una de las letras empleadas.

Almudena escribe silábicamente y además la letra que utiliza para representar cada sílaba concuerda con el valor sonoro convencional. A partir de este momento, si conocemos el contexto de la situación de escritura, podemos leer a veces las producciones de los niños sin necesidad de que ellos, como autores, nos digan lo que allí han escrito.

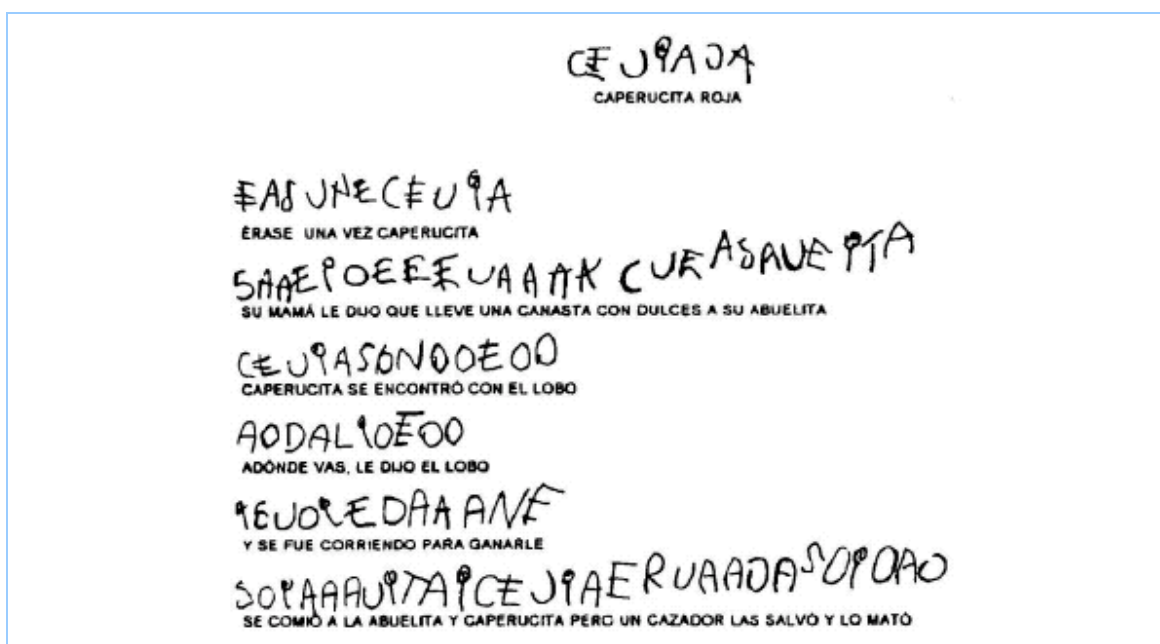


Figura 6. Escritura de Almudena (cinco años).

La hipótesis silábico-alfabética (oscila entre una letra para cada sílaba y una letra para cada sonido). Es un periodo de transición en el que se mantienen y se cuestionan simultáneamente las relaciones silábicas; por ello las escrituras incluyen sílabas representadas con una única letra y otras con más de una letra.

La hipótesis alfabética (cada letra representa un sonido). Implica que las escrituras presentan casi todas las características del sistema convencional, pero sin uso aún de las normas ortográficas.

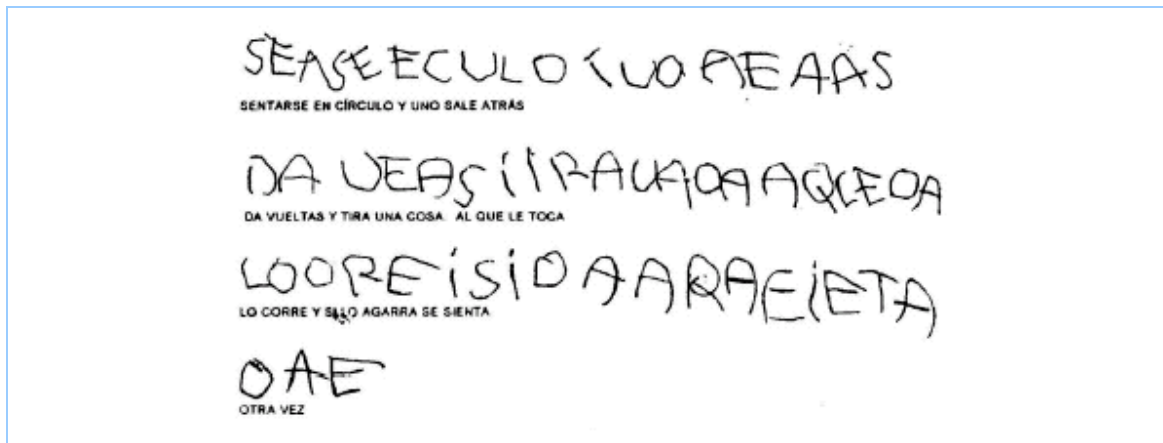


Figura 7. Escritura de Álvaro (cinco años y ocho meses).



Figura 8. Escritura de Noelia (cinco años).

A fin de presentar conjuntamente los momentos evolutivos del aprendizaje del sistema de escritura, utilizaré un esquema que puede servir de referencia o apoyo.

Aspectos cuantitativos	Sin control	Con control	Hipótesis silábica	Hipótesis silábico-alfabética	Hipótesis alfabética	Escritura ortográfica
Aspectos cualitativos	Sin diferenciación • Trazo continuo • Trazos discontinuos	Sin diferenciación • Grafías • Símil-letras • Letras	Sin valor sonoro convencional	Con valor sonoro convencional		

Figura 9. Esquema del proceso de aprendizaje del sistema de escritura.

Por supuesto, para avanzar a través de los niveles señalados es necesario que las situaciones didácticas lo propicien, y de eso se trata: de contribuir, desde la institución escolar, también al aprendizaje del sistema de escritura mediante la producción e interpretación de textos. Ahora bien, los niveles reseñados no necesariamente guardan

relación con la edad cronológica, es decir, puede haber sujetos más pequeños que presenten escrituras mucho más evolucionadas desde el punto de vista del sistema de escritura, que las que producen algunos sujetos de mayor edad, pues la evolución está determinada por las oportunidades que los niños tienen de interactuar con la escritura y con usuarios de la escritura convencional en situaciones en que analicen, reflexionen, contrasten, verifiquen y cuestionen sus propios puntos de vista. De allí la importancia de que la escuela asuma la responsabilidad de generar dichas situaciones.

Incorporar a la dinámica de trabajo del aula las consecuencias de lo antes expuesto implica, generalmente, un proceso muy laborioso por parte del maestro, porque los maestros solemos provenir de posturas teóricas divergentes que dificultan dicha incorporación. Lo anterior se pone de manifiesto cuando, por ejemplo, los maestros, aun estando al tanto de las aportaciones teóricas aquí presentadas, se refieren a ciertas producciones escritas que son representativas de las etapas iniciales del proceso de alfabetización, con frases como “Es que todavía no sabe escribir”; o cuando, para comentar una producción escrita por un niño o por una niña que está en el nivel alfabético, señalan: “Ya escribe bien”. Diríamos que estos comentarios evidencian que el maestro está avanzado en la didáctica de la alfabetización porque, al menos, da ocasión a que los niños escriban *a su manera*, pero que aún no ha hecho suya la idea de que quien produce textos, por más que lo haga con escritura no convencional, ya *sabe* escribir y lo hace *bien* (de acuerdo con las hipótesis que sustenta en ese momento). De modo que no habría textos producidos por sujetos que *no* saben escribir, ni textos *mal* escritos porque no se ajustan a las normas convencionales de la escritura; se trata, más bien, de producciones escritas que corresponden a diferentes momentos del proceso de aprendizaje del sistema de escritura.

Ahora bien, el solo hecho de aceptar que existen niveles previos al uso del sistema convencional de escritura –no determinados por la forma ni por el método de enseñanza– es un cambio de gran envergadura respecto de las conceptualizaciones precedentes y hace necesario un esfuerzo consistente, por parte de los maestros, para lograr, de manera congruente, una auténtica reconceptualización.