



FACULTAD DE PEDAGOGÍA

ESCUELA DE PEDAGOGÍAS PARA LA INFANCIA

Y EDUCACIÓN ESPECIAL.

PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL.

## ALFABETIZACIÓN INICIAL DESDE EL ENFOQUE PSICOGENÉTICO.

Estudiantes: Álvarez Álvarez, Daniela

Hasbun Ortiz, Vanessa

Profesor Guía: Manosalva, Sergio

Tesis Para Optar Al Título De Profesora en Educación Diferencial con Mención en Dificultades

Específicas y Socioafectivas del Aprendizaje Escolar.

Tesis para optar al grado de Licenciada en Educación.

Santiago, 2014.

## Índice.

-	Introducción.....	3
-	Capítulo I: Antecedentes.....	7
-		
-	Capítulo II: Debate Actual Sobre la Alfabetización Inicial.....	14
•	Paradigma predominante: positivista y constructivista.....	15
-	Capítulo III: La Lengua Escrita: Un Proceso de Significación.....	23
-	Capítulo IV: La Mirada de Emilia Ferreiro.....	31
•	La Escritura Como Proceso de Alfabetización. ....	34
-	Capítulo V: Etapas Evolutivas en Relación a la Lengua Escrita.....	36
•	Etapas Pre- silábica.....	37
•	Etapas Silábica.....	48
•	Etapas Silábica-Alfabética. ....	56
•	Etapas Alfabética.....	58
-	Capítulo VI: La Didáctica de la Alfabetización Inicial.....	63
•	Propiedades del tipo de texto.....	68
•	Propiedades del sistema de escritura.....	71
•	¿Cómo planificar?.....	74
-	Conclusión.....	78

## **Introducción.**

Con el presente estudio monográfico se pretende contribuir a la comprensión del proceso de construcción de la lengua escrita, dando a conocer nuevas perspectivas respecto al aprendizaje desde el enfoque psicogenético. Todo esto con el fin de tensionar las prácticas y la reflexión docente, en torno a nuevas decisiones pedagógicas que consideren los procesos que experimentan los niños en la adquisición de la lengua escrita.

A lo largo de esta investigación se profundizará en torno a la alfabetización inicial desde el enfoque psicogenético, considerando este último concepto clave para replantearse la importancia de la construcción de aprendizajes en los sujetos y del proceso de aprendizaje como tal dentro de las instituciones académicas. Para ello indagaremos en investigaciones realizadas principalmente por la psicóloga Emilia Ferreiro, quien realizó un gran aporte a la alfabetización inicial desde el enfoque psicogenético, a través de un trabajo directo con niños y niñas en etapas preescolares y escolares con el fin de dar cuenta de los niveles evolutivos y constructivos de los niños/as con relación al proceso de adquisición de la lengua escrita.

El presente tema de investigación será abordado fundamentalmente, por la escasa información que existe actualmente con respecto al desarrollo de la lengua escrita desde el enfoque psicogenético, sobre todo desde el área de la pedagogía; y además, porque desde este enfoque se prioriza la construcción del conocimiento, favoreciendo la comprensión y producción de textos en niños y niñas, lo cual al ser abordado podría intencionar un cambio en los docentes latinoamericanos considerando que existen bajos resultados en las habilidades nombradas anteriormente, en toda la región.

Por consiguiente, se puede señalar que el desarrollo de esta monografía va encaminada a comprender el enfoque psicogenético, desde sus aportes, intereses, conceptualizaciones, énfasis, etc., para luego tensionar las prácticas

pedagógicas de los docentes en torno al proceso de alfabetización, enriqueciendo el desarrollo de la lengua escrita en favor de las habilidades (comprensión y producción de texto) que no están siendo abordadas ni potenciadas por las metodologías y técnica utilizadas en las escuelas.

La problemática en cuestión, se abordará en 6 capítulos que serán esbozados a continuación.

En el capítulo I se realizará una recopilación de información relevante que permitirá dar cuenta de las tasas de analfabetismo en América Latina; a su vez se darán a conocer los esfuerzos que han realizado diversas instituciones y países para superar esta situación, los cuales no han tenido los resultados esperados ya que a pesar de elaborar proyectos, introducir capital económico y tratar de dilucidar estrategias educativas, no se han logrado revertir los altos niveles de analfabetismo, quedando evidenciado en diversos estudios y resultados de pruebas estandarizadas, como por ejemplo en el SIMCE.

En el capítulo II se abordarán las concepciones que se tienen sobre la alfabetización, para luego dar paso a los paradigmas que están a la base de las creencias epistemológicas de los docentes, para ello se da a conocer el paradigma positivista y su perspectiva cognitivista, explicando cómo es concebido el aprendizaje y las metodologías utilizadas para llevar a cabo el proceso de alfabetización desde esta perspectiva.

Posteriormente se dará a conocer el paradigma constructivista, que es desde donde se trabaja la perspectiva psicogenética, proporcionando un acercamiento a lo que se entiende por aprendizaje, sujeto, conocimiento, entre otros aspectos relevantes de esta perspectiva. Sin embargo, este capítulo no abordará el paradigma constructivista en grandes detalles, ya que esta temática se ira trabajando de manera transversal en los otros apartados.

En el capítulo III se abordará el proceso de construcción del desarrollo de la lengua escrita, además de la influencia del medio en el desarrollo de esta, por ende se desarrollarán dos variables, profundizando en la comunicación verbal y en la comunicación escrita, con la finalidad de comprender la lectura y la escritura como sistemas culturales. Utilizando las aportaciones de la psicóloga Emilia Ferreiro, mencionando algunas de sus premisas fundamentales para comprender la alfabetización inicial, o mejor dicho, la lengua escrita como un proceso de significación.

En el capítulo IV se analizarán las investigaciones, estudios, propuestas y premisas que entrega la doctora Emilia Ferreiro, como una de las principales precursoras del desarrollo de la lengua escrita desde el enfoque psicogenético. Además, se explica la importancia de los aportes de la teoría de la inteligencia de Piaget para las investigaciones realizadas.

En el capítulo V se darán a conocer las etapas evolutivas que plantea la precursora Emilia Ferreiro en sus investigaciones, las cuales se despliegan en cuatro grandes niveles: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético, dando paso a un mayor conocimiento de los procesos de construcción fundamentales en los saberes de los estudiantes.

En el capítulo VI se expondrán algunos aportes que se han ido generando desde el siglo XX para la utilización de una nueva didáctica en la alfabetización inicial que pretende favorecer y potenciar el aprendizaje a través de situaciones con vínculos internos y relaciones recíprocas que puedan ser utilizadas durante el desarrollo de la lengua escrita para propiciar que los niños sean cada vez mejores productores e intérpretes de textos y a la vez mejores usuarios del sistema de escritura. Para ello se analizarán algunas conceptualizaciones que hacen del docente, estudiante y objeto de conocimiento, parte de un todo integrado durante el proceso de construcción, en donde se prioriza la contextualización de los

contenidos para que el niño genere herramientas que posteriormente le sirvan para desenvolverse en el entramado social.

Este estudio monográfico finaliza con una serie de conclusiones elaboradas a lo largo del trabajo realizado, que hacen alusión a la temática general que fue abordada durante todo el presente año. Tratando de poner en evidencia las reflexiones, soluciones y posibles proyecciones a las cuales nos hizo llegar este estudio monográfico sobre la alfabetización inicial desde el enfoque psicogenético.

## Capítulo I.

### Antecedentes.

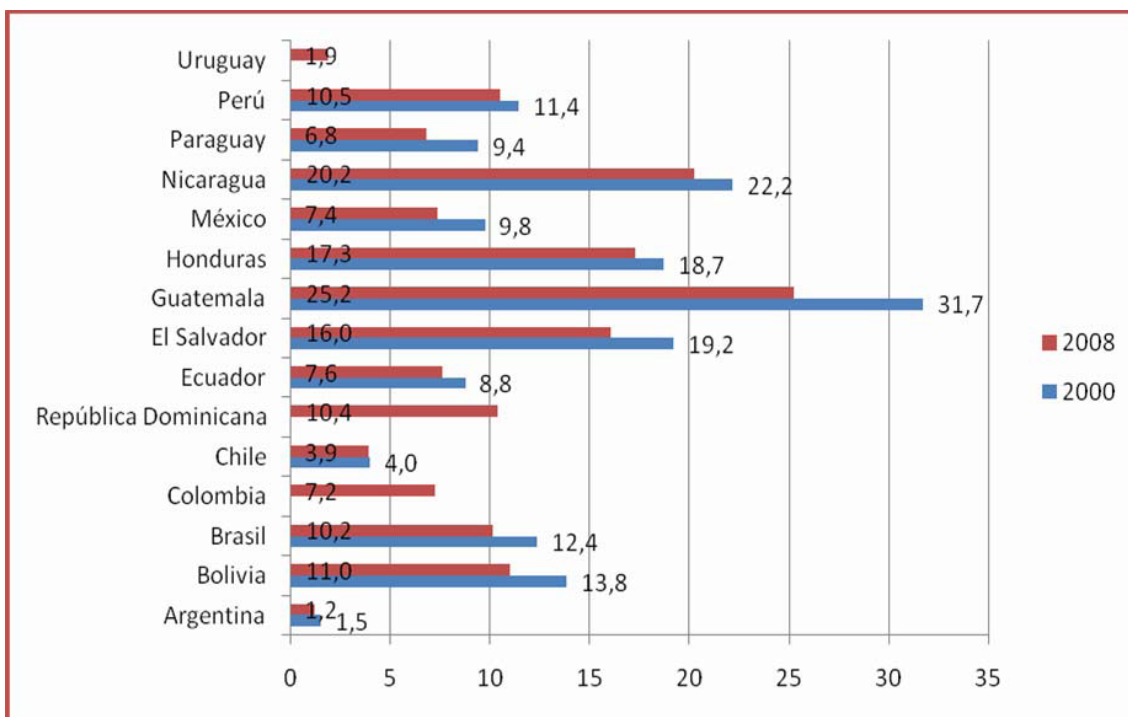
A fines de los años setenta la UNESCO reunió a los países de América Latina y el Caribe para la formulación de políticas y estrategias con el fin de superar el analfabetismo antes del año 2000. Cuando se cumplió el plazo de vigencia que se había fijado, los países participantes realizaron una petición a la UNESCO para dar continuidad al proyecto y seguir avanzando en el progreso de la calidad de la educación. La permanencia del proyecto fue necesaria en toda la región, porque a pesar de que el analfabetismo disminuyó sustancialmente en muchos países, aún existen cifras alarmantes; por ejemplo, en Chile disminuyó, “—desde un 11,7% en 1970 a un 3,5% en 2009—, esto aún se mantiene por sobre lo que registran otras naciones como Argentina (2,7%), Cuba (0,2%) o Uruguay (2,3%), y además es mayor al 3% que establece la UNESCO para declarar a un país “libre de analfabetismo” ” (Centro de Estudio de Opinión Ciudadana Universidad de Talca, 2012; 1). Por otro lado su evolución no siempre ha sido positiva “si bien entre 1990 y 2000 se observa una baja sostenida en todos los quintiles de ingreso, en la última década la tasa de analfabetismo del quintil más pobre muestra un aumento no menor, pasando de un 6,8% en 2000 a un 7,4% en 2009.” (ob.cit., 2012; 1).

La tasa de alfabetización en América Latina se ha acrecentado con el transcurso de los años, sin embargo, y como mencionábamos anteriormente, aún no es suficiente, ya que independientemente de todos los recursos económicos y humanos que se han designado para la educación, gran parte de los países de la región tienen más del 5% de la población en situación de analfabetismo, lo cual ha sido reflejado en un estudio de SITEAL, (noviembre 2010)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Información relevante para conocer la tasa de analfabetismo en América Latina, para mayor información revisar estudio completo en la página web: [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/datodestacado\\_furosevich\\_20101130.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/datodestacado_furosevich_20101130.pdf)

**Gráfico 1. Tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más, según país. (2000-2008). “El analfabetismo en América Latina, una deuda social”. (SITEAL, 2014)**



Como se aprecia en el gráfico el analfabetismo ha disminuido en todos los países de América Latina, por ende, desde lo expuesto en esta tabla, el proyecto de la UNESCO para el progreso de la calidad de la educación sí ha tenido resultados en los países de la región, sin embargo, los esfuerzos para reducir las tasas de analfabetismo hacia el 2008 no fueron suficientes, quedando reflejado, por ejemplo, con Guatemala, ya que si bien logró un decrecimiento de 20,5 % a lo largo del período, sigue siendo para 2008 el país con la tasa más alta de analfabetismo de América Latina con un 25,2 %.

En Chile, en el año 1902, durante el gobierno de Germán Riesco Errázuriz, se presentó al parlamento un proyecto de ley que establecía la obligatoriedad de la instrucción primaria, y en el año 1920 bajo el gobierno Arturo Fortunato Alessandri Palma fue aprobada la Ley de Educación Primaria Obligatoria (N° 3.654) con la



cual se garantiza el acceso gratuito a los centros educacionales de niños y niñas, velando para que se cumpla la normativa.

Por otra parte “[...] el Congreso Nacional de Chile aprobó por unanimidad en el 2003 una reforma constitucional que ha establecido la obligatoriedad de la educación secundaria superior, extendiendo así a doce años la escolaridad universal. Aunque hasta ahora no era obligatorio, ni el Estado estaba obligado a proveer de educación gratuita al ciclo secundario superior de cuatro grados, incorporaba ya a un 87 % de los jóvenes de las edades correspondientes.”<sup>2</sup>

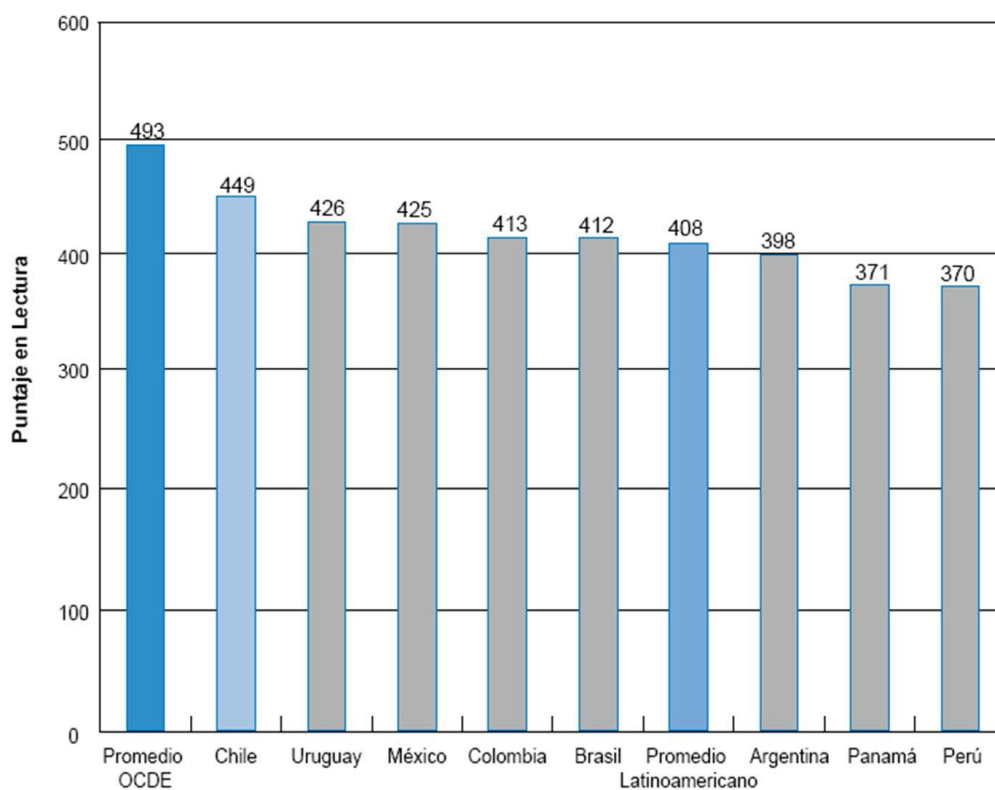
A la luz de estos datos todos los niños y niñas deberían haber estado escolarizados en el año 2000, sin embargo “Según los datos de la CASEN 2006, 4.319.053 personas de 15 a 64 años no habían completado los 12 años de escolaridad obligatorios. Y no eran sólo personas adultas mayores: un 26,3 % de los jóvenes entre 15 y 25 años tampoco presentaban escolaridad completa”. (Concha Albornoz, Carlos. 2011; 5).

Por otro lado, es menester señalar que en Latinoamérica existe un número importante de personas que no comprenden lo que leen, traduciéndose esto en un alto porcentaje de analfabetismo funcional. Y aunque Chile presenta una situación favorable en comparación a otros países de la región, la baja comprensión lectora se ve reflejada en distintos estudios de evaluación de aprendizajes, uno de ellos es la prueba PISA (programa internacional de evaluación de estudiantes) la cual evalúa contenidos mínimos a nivel mundial en las áreas de lectura de textos, matemáticas y ciencias naturales, con la finalidad de tomar decisiones frente a las metodologías de aprendizajes en las escuelas. A continuación damos una muestra de los resultados de la prueba PISA del año 2009 en América Latina (Gráfico 1) y el resto del mundo (Gráfico 2).

---

<sup>2</sup> para mayor información revisar estudio completo de la Oficina Internacional de la Educación en la página web: <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/MesMOE/messages/chile.html>

**Gráfico 1:**




**Gráfico2**

Posición	País	Puntaje
1	Shangai China	556
2	Corea	539
3	Finlandia	536
4	Hong Kong	533
5	Singapur	526
6	Canadá	524
7	Nueva Zelanda	521
8	Japón	520
9	Australia	515
10	Holanda	508
11	Bélgica	506
12	Noruega	503
13	Estonia	501
14	Suiza	501
15	Polonia	500
16	Islandia	500
17	Estados Unidos	500

Posición	País	Puntaje
33	España	481
34	República Checa	478
35	República Eslovaca	477
36	Croacia	476
37	Israel	474
38	Luxemburgo	472
39	Austria	470
40	Lituania	468
41	Turquía	464
42	Dubai	459
43	Federación Rusa	459
44	<b>Chile</b>	<b>449</b>
45	Serbia	442
46	Bulgaria	429
47	Uruguay	426
48	México	425
49	Rumania	424

18	Liechtenstein	499
19	Suecia	497
20	Alemania	497
21	Irlanda	496
22	Francia	496
23	China Taipei	495
24	Dinamarca	495
25	Reino Unido	494
26	Hungría	494
	<b>Promedio OCDE</b>	<b>493</b>
27	Portugal	489
28	Macao	487
29	Italia	486
30	Letonia	484
31	Eslovenia	483
32	Grecia	483

50	Tailandia	421
51	Trinidad y Tobago	416
52	Colombia	413
53	Brasil	412
54	Montenegro	408
55	Jordania	405
56	Túnez	404
57	Indonesia	402
58	Argentina	398
59	Kazakhstan	390
60	Albania	385
61	Qatar	372
62	Panamá	371
63	Perú	370
64	Azerbaiyán	362
65	Kirguistán	314

 Puntaje similar al promedio OCDE

Según lo señalado en las tablas anteriores, se puede evidenciar que Chile es uno de los países con el mejor puntaje dentro de la región Latinoamericana, sin embargo, está muy por debajo del promedio mundial (493 puntos) lo cual corrobora que tenemos baja comprensión lectora, en comparación a los países más desarrollados.

Para realizar las evaluaciones PISA se definen niveles de desempeño del 1 al 5 o 6, comprendiendo que el nivel 1 es el más bajo y el nivel 5 o 6 corresponde a las habilidades más avanzadas “...los estudiantes que al menos alcanzan el nivel 2, tienen las competencias mínimas para desenvolverse en el mundo e integrarse productivamente a la sociedad”. (Agencia de Calidad de la Educación. 2010; 12) Es importante señalarlo, ya que según esta evaluación los países de América Latina tienen un 49 % de estudiantes bajo el nivel 2, lo cual quiere decir, que no tienen las competencias mínimas para desenvolverse en el mundo e integrarse productivamente a la sociedad; en cuanto a Chile, no está muy lejos de esta realidad, ya que un 39 % de sus estudiantes se encuentra en la misma situación.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) aluden a algunos datos referentes a la situación educativa en América Latina, útiles para enmarcar el tema en cuestión. Las cifras oficiales (UNESCO, 1974) muestran que:

- Del total de la población comprendida entre los 7 y 12 años el 20 % se encontraba en 1970 fuera del sistema educativo.

- De toda la población escolarizada, apenas el 53 % llega a 4° grado – umbral mínimo indispensable para una alfabetización definitiva- o sea que la mitad de la población abandona su educación sin regresar a la escuela, al promediar el ciclo primario.
- Las 2/3 partes del total de los repetidores se ubican en los primeros grados de escolaridad, y alrededor del 60 % de los alumnos que egresan de la escuela han repetido una o más veces. (Ferreiro, E. y Teberosky, A. 1979; 14)

Estos datos son parte de las pruebas que acreditan la existencia de un problema que no pasa inadvertido, por esta razón autores de distintas nacionalidades abordan el tema y hacen grandes aportes desde disciplinas como la psicogenética, la psicología socio - histórica y la psicolingüística, entre otras.

Emilia Ferreiro, bajo un enfoque psicogenético, en conjunto a Margarita Gómez Palacio y colaboradores (1982) formaron parte de un grupo de estudio centrado en el análisis de las escrituras de los niños y en los patrones evolutivos observados en términos de cuatro grandes niveles (presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético), todo esto con el fin de comprender el proceso de aprendizaje de un grupo de niños en primer año escolar, a los cuales se les realizan cuatro entrevistas dentro de un periodo de un año. Los porcentajes que se desprenden de este estudio, fueron dados sobre la cifra de 862 niños y 3448 entrevistas, arrojando, entre otras conclusiones, *que “la gran mayoría de los niños realiza, durante el primer año escolar, una secuencia evolutiva que podríamos calificar de “natural”, en el sentido que coincide, paso a paso, con la evolución previamente constatada en los niños preescolares”* (Ferreiro, E. Gómez Palacio, M. y colaboradores, 1982; 131) El 33 % de la población consultada no omite niveles de conceptualización; es decir, nadie pasa de manera inmediata del nivel presilábico al nivel alfabético, muy por el contrario, exponen formas de construcción de escrituras muy ajenas al ámbito escolar, exactamente como lo hacen los niños/as que no forman parte de la escuela.

Los menores aprenden, reciben información y luego la transforman desde mucho antes de ingresar al sistema escolar, incluso sin necesidad de que alguien se los enseñe, ellos asimilan y modifican la información según sus propios esquemas siguiendo una secuencia que no concuerda necesariamente con la del profesor. Que el niño no comprenda con inmediatez las correspondencias fonéticas que están a la base del sistema de escritura alfabético, no significa que no aprenda, sino que tal situación apunta a que el proceso de aprendizaje es conducido por el niño y no por el profesor, lo cual no lo deja precisamente fuera del asunto, un profesor puede brindar mucha ayuda en cuanto comprende y respeta el ritmo del niño/a, pero nunca podrá sustituirse a él.

Desde este escenario, el aporte del enfoque psicogenético ofrece dar un paso respecto a la situación problema en la que se encuentra la alfabetización inicial en Latinoamérica, por ende desde este estudio se propone como objetivos, aportar en la comprensión de los procesos de construcción de la lengua escrita, tensionar las prácticas pedagógicas de la alfabetización inicial e intencionar nuevas decisiones pedagógicas considerando la construcción de la lengua escrita, todo esto, como mencionamos anteriormente, abordado desde el enfoque psicogenético.

## Capítulo II.

### Debate Actual Sobre la Alfabetización Inicial.

Hoy en día la región latinoamericana es escenario de múltiples debates con respecto a la alfabetización inicial, ya que el fracaso escolar en el área de la alfabetización, sumado a la baja comprensión lectora y la escasa producción de textos, entre otros, genera en el mundo educacional, un cuestionamiento constante con respecto a cómo se les enseña a los niños/as y cuáles son las causas que provocan tal fracaso. Por más esfuerzos y buenas intenciones de parte de los educadores el problema subsiste y el hecho es absolutamente constatable.

En Chile, los estudiantes deben comenzar a leer alrededor de los siete años, este proceso va acompañado de metodologías y técnicas adoptadas de manera convencional basadas principalmente en el conductismo, donde el aprendizaje es concebido como algo mecánico que se puede adquirir a través del entrenamiento y la repetición. Sin embargo, el uso de estas metodologías ha dejado entrever, por un lado su ineficiencia evidenciada en los resultados entregados por la prueba estandarizada SIMCE que se aplica en Chile desde el año 1988, y por otro lado, la despreocupación con respecto a nuevas soluciones en relación con las dificultades de los menores en las distintas áreas del aprendizaje.

Con relación a lo anterior, podemos señalar que existen otros países en Latinoamérica, como Argentina, que en la actualidad realizan prácticas docentes muy opuestas a las realizadas en Chile, enfatizando en que los estudiantes construyan sus propios conocimientos, y vayan desarrollando un proceso evolutivo.

Estas visiones del proceso de enseñanza responden a un paradigma, el cual conlleva definiciones necesarias de conocer para lograr una comprensión de los

debates actuales llevados a cabo en torno a la alfabetización inicial de niños/as en Latinoamérica.

Es por lo anterior que comenzaremos refiriéndonos al concepto de alfabetización inicial, sobre el que es necesario aclarar, que existe aún una gran ambigüedad en cuanto a su significación. Comprendiendo que la alfabetización inicial es concebida desde diferentes perspectivas, es que se darán a conocer dos definiciones destacadas.

Según el artículo “Desafíos de la alfabetización temprana” (2012) realizado por Bettina Motta, Graciela Cagnolo y Alicia Martiarena.

*“... el término se vincula con la capacidad de leer y escribir;... tomaremos como definición de lectura leer es comprender y de escritura escribir es producir significado”*

*“... una práctica elemental de la lectura y la escritura adquirida por las grandes mayorías”* (Braslavsky, B. 2004; 60)

En consideración de las diferentes percepciones que se pueden conocer sobre la alfabetización inicial, es que se hace necesario indagar en los distintos paradigmas que están a la base del proceso de enseñanza que se lleva a cabo en los establecimientos educacionales. Es por ello que a continuación daremos a conocer cuáles son cada uno de ellos y su impacto en las escuelas al momento de iniciar el proceso de alfabetización.

### **Paradigmas predominantes.**

#### Paradigma positivista

El paradigma positivista ha sido adoptado para entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, y aunque sus raíces provienen de un enfoque más bien científico, ha permanecido en el área educativa por muchos años. Desde el punto de vista de la alfabetización inicial este paradigma se caracteriza por ser objetivo, reduccionista,

mecanicista y reproduccionista, esto se evidencia principalmente en la existencia de técnicas y métodos. Además, aquí se habla de un proceso de lectoescritura, el cual fracciona el aprendizaje de la alfabetización en dos fases, por un lado la lectura y por otro la escritura como procesos independientes.

Paradigma constructivista.

En oposición al paradigma positivista nos encontramos con el paradigma constructivista, desde esta posición la alfabetización inicial se presenta como un proceso de desarrollo de la lengua escrita, en donde la lectura y la escritura están relacionadas entre sí y por ende se trabajan de manera transversal, desde aquí se propone que el sujeto sea activo en su proceso de aprendizaje, ya que debe haber una interacción entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento (sujeto-objeto), además él es quien construye sus propios conocimientos a través de reestructuraciones, aprendizaje significativo y del contexto en que se lleva a cabo la intencionalidad de aprendizaje; reconociendo los aportes de los teóricos Jean Piaget y Lev Vigotsky.

Desde los paradigmas mencionados anteriormente y según las investigaciones actuales sobre alfabetización inicial se desprenden dos perspectivas teóricas: la cognitiva (paradigma positivista) y la psicogenética (paradigma constructivista) estas permitirán identificar las posturas y reflexiones que están a la base de las didácticas utilizadas para llevar a cabo el proceso de alfabetización de los niños y niñas.

La perspectiva cognitiva señala que para el desarrollo de la alfabetización inicial debe haber dos características fundamentales en el procesamiento del lenguaje, por un lado el procesamiento fonológico, centrado en la transcripción de los fonemas del lenguaje oral, para lo cual el menor debe tener la capacidad de analizar y segmentar las palabras para lograr esencialmente conciencia fonológica, y por otro lado el procesamiento del reconocimiento de la palabra, que es la habilidad para procesar información gráfica, o sea, lograr identificar y



reconocer los grafemas o palabras escritas. Desde aquí, el sujeto se centra en desarrollar habilidades perceptivas (visión- audición) y comprensivas de los significados de las palabras.

Se pone énfasis en procesos mecánicos, sosteniendo que se debe comenzar a enseñar desde lo más simple a lo más complejo, tanto en la escritura como en la lectura, por esa razón esta perspectiva se centra en tres etapas para lograr la adquisición de la lengua escrita; la primera es conocida como logográfica, la cual se caracteriza porque el niño reconoce logos o grafías de la palabra que le parezcan específicos, puede llevar a cabo un reconocimiento general o selectivo, y la percepción visual en esta etapa es fundamental. La segunda etapa se centra en la percepción auditiva, ya que poco a poco toma conciencia de las letras individuales y su valor sonoro, cuando el niño/a logra la estructura sonora de las palabras, así como el sonido inicial y final de la misma se dice que se encuentra alfabetizado. Y el tercer periodo es considerado como el ortográfico, donde el niño/a logra la asociación entre el orden de las letras y el valor sonoro de ellas; llevando a cabo la correspondencia fonográfica.

A lo largo de la historia el aprendizaje de la lectoescritura ha sido abordado principalmente desde la pedagogía, centrandó la atención en el profesor y sus métodos principalmente conductistas, y desde la psicología centrandó la atención en el niño/a, actuando desde un enfoque psicopatológico y funcionalista desde donde se enfatiza en la ejercitación de actividades neuro—psicomotrices, más conocidas como aprestamiento, el cual hoy en día sigue siendo un requisito para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Es desde este paradigma simplificador del proceso de aprendizaje, que se concibe la alfabetización como una simple decodificación, reduciéndose al manejo de una técnica, obligando al niño/a a comprender una mecánica, en donde aprender a leer se consigue a través del paso de lo gráfico a lo sonoro, y se consigue la escritura de lo sonoro a lo gráfico. Posteriormente una vez que se maneja la

relación grafema-fonema, el niño/a está en condiciones de comprender el texto descifrado, y solo quedaría dar la adecuada entonación al texto.

La preocupación de los educadores se ha centrado en la búsqueda del método más eficaz, creándose así la disputa entre los dos tipos fundamentales de métodos, los que parten de elementos no significativos, o sea, de los elementos menores de la palabra, y los que parten de las unidades significativas de la lengua escrita, es decir, de las palabras o unidades mayores, *“clásicamente, los métodos que se basan en elementos no significativos del lenguaje fueron considerados de marcha sintética o que se dirigen de “abajo hacia arriba”. Por lo general se los considera inclinados hacia la fonetización.* (Braslavsky, B. 2005; 67) Dentro de esta visión se adscriben los diversos métodos de enseñanza de la lectoescritura en Latinoamérica. Es decir, método alfabético, onomatopéyico, fonético, silábico, generador de palabras, global, ideo visual, ecléctico e integral, y la mayoría de los métodos de lectura remedial.

En el método alfabético se parte de los elementos mínimos, las letras se enseñan y pronuncian por su nombre y en orden alfabético, luego los estudiantes aprenden el deletreo de las palabras para posteriormente avanzar en las combinaciones de letras y silabas, finalizando con palabras que formen breves oraciones.

El método onomatopéyico se caracteriza por darle algún tipo de identificación a cada fonema para que de esta forma el estudiante lo recuerde, asociando un sonido del medio ambiente con el de un fonema (letra s asociada al sonido que emite una serpiente).

En el método fonético se propone partir de lo oral, se asocia el fonema con su representación gráfica y se forman palabras a través de la pronunciación del sonido de cada una de sus letras. Para que no existan confusiones entre fonemas la pronunciación debe ser correcta y para evitar confusiones visuales las grafías se presentan de manera aislada.

El método silábico inicia enseñando la forma y el sonido de las vocales con ayuda de imágenes o palabras, y luego la forma y el sonido de la sílaba. En este método las unidades utilizadas son sílabas que una vez aprendidas, se combinan en palabras y frases

En el método de palabras generadas los estudiantes memorizan palabras y oraciones, luego las analizan e identifican las partes básicas de las palabras yendo de sílabas a sonidos aislados.

El método global enseña la escritura y la lectura sin dividir sus partes, por medio de sus palabras o frases completas, pretende reconocer palabras por su apariencia.

El método ideovisual fue desarrollado por Decroly en el año 1936, planteando que los niños necesitaban preparación sensoriomotora, intelectual y afectiva antes de empezar a leer. El autor partía del supuesto que los niños/as a los seis años atraviesan distintas etapas de madurez, por eso destacaban la individualización en la preparación para la lectura.

El método ecléctico combina análisis, síntesis y rasgos de varios métodos. Se pretende promover habilidades en coordinación visomotora, organización espacial, discriminación auditiva, memoria, atención y lenguaje oral como lo propone el método visual. Posteriormente se presentan los fonemas, nombres de las letras y el símbolo escrito.

El método integral estimula a los niños/as a leer y a escribir de manera integral, visualizando este proceso como algo enriquecedor, donde los materiales son utilizados según sus el interés. Ferrando, Manosalva y Tapia (2014) consideran que hoy en día y en la mayoría de los países de la región latinoamericana se da énfasis a la idea de que los niños tienen que manipular, reconocer e identificar las unidades fonológicas del lenguaje hablado, es decir, ser conscientes de los fonemas (partes aisladas, letras, sílabas) ya que es un requisito para la enseñanza

de la lectura y la escritura. Todo esto le quita valor e importancia a la significación y comprensión de una lengua de la cual el niño/a es usuario, inhibiendo las ideas que tiene en torno a la lectura y la escritura, incluso antes de manejar el sistema de escritura convencional.

La escuela de hoy ha formado sujetos pasivos y reproductores de los sonidos del habla, dando por hecho que la adecuada pronunciación y distinción de estos podrá dar paso a la escritura, “[...] pero esta premisa se basa en dos suposiciones, ambas falsas: que un niño de 6 años no sabe distinguir los fonemas de su lengua, y que la escritura alfabética es una transcripción fonética de la lengua.” (Ferreiro, E. y Teberosky, A. 1979; 25) Si el primer supuesto fuera verdad, durante el transcurso del aprendizaje de la lengua oral, el niño/a no habría podido encontrar diferencias entre fonemas ni tampoco distinguir oralmente pares de palabras tales como “mesa/pesa”, cosa que claramente sabe hacer. Y si el segundo supuesto fuera cierto la escritura sería una simple transcripción fonética del lenguaje oral, sin embargo, en ningún sistema de escritura se ha constatado total coincidencia entre habla y escritura.

En consecuencia, el aprendizaje de la lectura y la escritura es visto como una cuestión mecánica, que se adquiere a través de técnicas que facilitan el descifrado de los textos. Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) señalan que desde el método mecanicista la escritura es entendida como la transcripción gráfica del lenguaje oral y el leer como la decodificación de lo escrito en sonido. Mientras mayor sea la correspondencia sonido - letra mayor será la eficacia del método, sin embargo, y como mencionábamos anteriormente, como en ningún sistema de escritura existe coincidencia perfecta entre habla y ortografía, lo que se hace en estos casos es empezar por palabras donde la grafía tiene estrecha coincidencia con la pronunciación, incluso si se hace un análisis detallado de los libros de alfabetización inicial, podríamos percatarnos de que se pretende por todas las vías posibles evitar confusiones visuales y/o auditivas y de proyectar los fonemas con sus respectivos grafemas. Es debido a este sistema tan dicotómico y disociado -

entre otras causas- que existen altos niveles de complejidad para comprender y elaborar textos.

Dentro del debate actual con respecto a la alfabetización inicial, se reconocen los postulados del enfoque psicogenético, el cual ha tenido gran auge en los últimos 30 años, debido a que sus propuestas están absolutamente alejadas de lo convencionalmente establecido en cuanto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Desde esta perspectiva los niños y niñas desde que poseen lenguaje son capaces de comprender la relación grafema-fonema, sin que sea necesario la existencia del valor sonoro convencional, por ejemplo, si a el o la menor se le solicita que escriba gato, y llega a escribir PA o círculos, estamos frente a una lectura propia del niño/a, ya que hay una estrategia de lectura que se podría considerar silábica.

La autora Emilia Ferreiro, nos plantea que los estudiantes antes de llevar a cabo una lectura convencional, logran una interpretación de los textos (libros, cuentos, publicidad, recetas, etc.) y esta reside en darle sentido a los escritos, comprendiendo que “indica algo” a través de imágenes, símbolos, etc., todo esto desde una interpretación basada en hipótesis personales. Cabe señalar que desde este enfoque la lectura, la escritura y el lenguaje se evidencian de manera transversal desde muy temprana edad.

En la psicología genética, la concepción del aprendizaje es entendida como un proceso de obtención de conocimiento, y supone que no todos los procesos de aprendizajes dependen de posibles métodos; por lo tanto, el método como acción proveniente del medio, puede ayudar o dificultar pero no puede crear aprendizaje en el sujeto. Muy por el contrario a lo que se cree, el sujeto comienza a generar conocimiento mucho antes de entrar a la escuela, y con esto no solo se alude a la lectura y a la escritura sino que a todos los acontecimientos y experiencias que el sujeto va incorporando. Incluso, si un niño/a no tiene la posibilidad de participar en situaciones comunicativas a diario, o no se potencia el diálogo, de todas maneras

elaborará hipótesis sobre la lengua escrita, ya que puede construirlas a través de otros medios de comunicación; “[...] *en términos prácticos, esto significa que el punto de partida de todo aprendizaje es el sujeto mismo (definido en función de sus esquemas asimiladores a disposición)*” (Ferreiro, E. y Teberosky, A. 1979; 33). En función de lo expuesto anteriormente, el niño/a aprende del mundo y además construye sus propios conocimientos en torno a él.

En síntesis, el desarrollo de la lengua escrita se basa en la perspectiva psicogenética, y busca comprender el modo de aprendizaje del estudiante, para ello exhibe premisas sobre como el niño/a adquiere, asimila, acomoda y construye su propio conocimiento.

### Capítulo III.

#### La lengua escrita: Un Proceso de Significación.

Considerando la situación que atravesaba la escuela, es que el proceso de aprendizaje también se comenzó a abordar desde otros enfoques como el constructivista el cual nos plantea que los seres humanos presentan ideas diferentes y originales para comprender la realidad, por ende *“el conocimiento se aprende y se va organizando en estructuras que son específicas a cada uno de los períodos del desarrollo”* (Szmigielski, M. 2002; 13). Por ese motivo los aprendizajes no provienen de los adultos, sino más bien, de un proceso constructivo del sujeto que aprende, o sea, de los niños/as que están en proceso de adquisición del nuevo conocimiento, considerando que ellos organizan la información dependiendo del nivel o período en el que se encuentren, a través del proceso de acomodación y asimilación, reestructurando su esquema cognoscitivo, con la finalidad de desarrollar un aprendizaje significativo de la lengua escrita.

Ligado a la teoría constructivista, el enfoque psicogenético nos plantea que el conocimiento se va desplegando de manera sistemática a lo largo de los períodos o niveles que van transitando los niños/as en el desarrollo de la lengua escrita; se presenta así, porque su precursora la psicóloga Emilia Ferreiro, basa sus investigaciones en los estudios de Jean Piaget, quien señala en su teoría del conocimiento que el saber es concebido en diferentes etapas, esto debido a que existe una organización que incluye los conocimientos ya adquiridos, los reajusta y obtiene una nueva estructura mayor a la que poseía antes. En síntesis, desde este enfoque existe una génesis, es decir, un proceso de alineación que ha pretendido ser abordado para conocer como los infantes se inician, y con qué conceptualizaciones avanzan hacia la construcción de la lengua escrita.

Ante esta situación se debe señalar que la lengua escrita es un medio de comunicación predilecto en los seres humanos, ya que permite la expresión de los sentimientos, emociones, pensamientos, etc., y por ello, también social,

llevándose a cabo con los otros y para los otros, considerando que siempre nos dirigimos a alguien, se va desarrollando a través de la interacción con la comunidad, donde se hable y solicite respuesta del medio. Por ello la lengua depende del contexto, dado que son los otros quienes emiten símbolos para posteriormente interiorizar en el individuo y realizar una transposición del saber.

En los estudios de la psicogenética son fundamentales las explicaciones mencionadas anteriormente, ya que permiten replantearse las alteraciones presentes bajo otros enfoques (cognitivista) como la dislalia y la dislexia –entre otras- y afirmar que estas son parte del proceso y/o desarrollo normal que sostienen los niños/as, por ende no se le debería patologizar, además se considera que la lengua escrita va más allá del aprendizaje convencional entregado por las instituciones educativas, siendo un proceso cultural que se desarrolla, por un lado, desde la comunicación verbal, y por otro, desde la comunicación escrita, por ende hay muchos factores que pueden agilizar o dificultar el proceso de aprendizaje, lo cual no significa que debemos recalcar el “error” sino que muy por el contrario, visualizarlo como avances que el niño/a logra para acceder al aprendizaje del lenguaje.

Para comprender tanto la lengua oral como la lengua escrita se realizará una pequeña diferenciación. La lengua oral se desarrolla en la constante relación con los otros, principalmente a través de conversaciones voluntarias, además busca la interacción directa de los individuos (frente a frente) quienes por lo general comparten un saber común y un espacio determinado para llevar a cabo la comunicación.

La lengua escrita se desarrolla de manera intencional, se realiza bajo el alero de una relación indirecta entre emisor y receptor, tales como la carta y la noticia, no es necesario compartir un espacio, por lo cual se puede acceder a una comunicación aplazada en el tiempo. Además, tanto quien la escribe como quien la lee, deben dedicar momentos para producir (emisor) el texto, como para



comprenderlo (receptor). En la escritura se puede evidenciar la producción del texto, ya que podemos marcar, rayar, destacar, agregar o eliminar signos, realizando un constante proceso constructivo de las producciones.

Desde el desarrollo de la lengua escrita, es fundamental la comunicación escrita, la cual se basa en la lectura y la escritura como dos tareas independientes, ya que a pesar de trabajar interrelacionadas cada una mantiene razonamientos específicos, por ese motivo se realizará una explicación de la lectura y de la escritura como parte de la comunicación escrita.

Escribir es construir un conglomerado de representaciones mentales que serán interpretadas por otros individuos a través de algún material concreto, (papel, computador, etc.) considerando siempre la intencionalidad y el destinatario del texto, manteniendo una coherencia y cohesión que facilite la comprensión de quien leerá la producción.

En síntesis, escribir debe ser abordado en su complejidad histórica, considerando la organización, el tema y el contenido para luego llevar a cabo su construcción, y posteriormente reescribirlo las veces que sea necesario hasta lograr la finalidad del escritor. Por consecuencia, escribir va más allá de trasladar la lengua oral a simples símbolos o grafías, siendo representaciones que permiten nuevas maneras de comprender el medio.

Leer por su parte es principalmente *“comprender, y comprender es establecer relaciones significativas entre conceptos, es decir, establecer enlaces entre nociones o ideas preexistentes y otras nuevas”* (Szmigielski, M. 2002; 33), por ende la lectura permite que el sujeto realice un equilibrio entre los conocimientos, es decir, una interpretación sobre el texto, a partir de las significaciones que el lector entrega; a través de ello él reconstruye sus saberes.

En consecuencia, leer no está relacionado con un mero tema de discriminación visual, sino que está centrado en la construcción del conocimiento, por ello el

lector debe ser un sujeto activo y mantener claridad en la finalidad o interés específico de la lectura; ¿por qué leer? (la información que requiere), ¿qué objetivo tiene la lectura? (material a utilizar) ¿qué me sirve para leer? (es imprescindible comprender) ¿qué comprendo del texto? Se deben considerar estos aspectos al momento de realizar una lectura, ya que permite una alineación en la opinión, jerarquización y relación de los conocimientos, para lograr una construcción significativa a través de la comprensión.

De acuerdo con todo lo anteriormente mencionado se puede señalar que leer no tiene relación con el descifrado de las palabras, así como escribir no es transcribir y/o copiarlas. Por el contrario, son actividades culturales que permiten el camino a otras situaciones innovadoras, ilusorias, inalcanzables. Las personas que logran desarrollar la lengua escrita podrán acceder a nuevos conocimientos de forma independiente y extensa.

Desde la psicogenética, la psicóloga Emilia Ferreiro realizó aportes importantes en relación con el desarrollo de la lengua escrita, es decir, sobre la adquisición de la lectura y la escritura.

Los niños/as realizan una reconstrucción mental siendo esta la manera más eficiente de entender, adaptar y utilizar autónomamente el objeto lingüístico, alejados de los parámetros educativos. Desde esta perspectiva los saberes son construidos en ámbitos de la vida cotidiana (familiar, medio, etc.) que permiten el cuestionamiento sobre aquellos signos que no son dibujos, para posteriormente ser comprendidos y utilizados de manera más detallada y contextualizada.

En consecuencia, las investigaciones realizadas desde el enfoque psicogenético de la lengua escrita indican tres elementos importantes para entender el proceso de construcción:

1. - El aprendizaje fuera del contexto escolar, donde los niños y las niñas mantienen una constante interacción con la lectura y la escritura, ya sea, en el

ámbito familiar o ambiental (publicidad, en las calles, etc.) siendo estas consideradas importantes en su construcción, porque es aquí donde comienzan el aprendizaje del objeto de conocimiento.

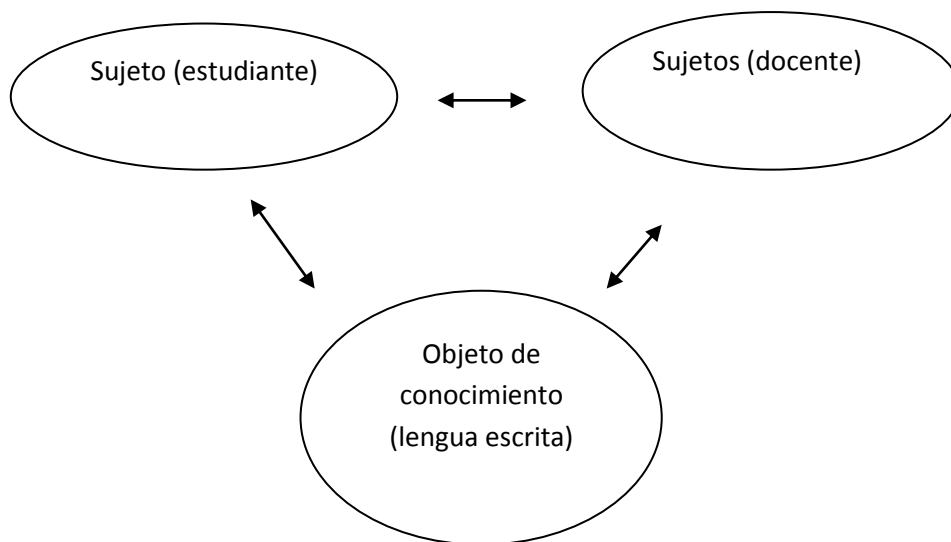
2. - Establecer que a temprana edad los niños y niñas comienzan a cuestionarse qué es y cómo se usa la lengua escrita.

3. - Observar de forma efectiva las primeras escrituras de los menores, considerando que no son errores, -como lo manifiestan en la enseñanza convencional-, sino que son parte de distintos razonamientos que realizan los niños sobre el objeto de conocimiento.

Entonces el desarrollo de la lengua escrita es un proceso de construcción, ya que al no ser una transcripción de lo convencional ni menos una reproducción de lo que otros plantean, pasa a ser el inverso, son producciones propias, nacidas del pensamiento de los niños y niñas. Cabe mencionar que las particularidades de este proceso se dan de manera sustancial en diferentes culturas de la lengua oral, manteniendo la seriación de su desarrollo. Este proceso que se evidencia en situaciones y lugares diferentes, señala que existe una disposición común en la intrepidez de los niños/as ante los problemas de la escritura.

A pesar de que durante siglos se ha pensado que la escritura es una mera técnica que se adquiere desde las escuelas; desde el enfoque psicogenético se puede señalar que es un objeto de conocimiento, ya que el niño/a realiza una jerarquización en sus producciones mientras va construyendo sistemáticamente el conocimiento, por lo cual están siendo constantemente rediseñadas. Por ello no existen imperfecciones en sus escrituras.

Desde la psicogenética, la autora Emilia Ferreiro señala que para llevar a cabo la alfabetización existen tres elementos, está el docente, el estudiante y como aporte de sus investigaciones nos indica que esta el objeto de conocimiento, es decir, la lengua escrita.



Los niños/as realizan un trabajo intelectual para comprender el desarrollo de la lengua escrita; a través de la interpretación de los símbolos este proceso ya es significativo para ellos, porque van realizando una construcción de las escrituras. Por ese motivo mientras el sujeto efectúa una interacción sobre el objeto de conocimiento, estará interviniendo para comprender sus particularidades y dar interpretaciones, las cuales se van transformando según los niveles de adquisición de la lengua escrita. El niño/a en su interés por explicar las escrituras crea hipótesis, las cuales cuestiona y utiliza para representar lo que desea, habiendo incluso contradicciones en sus hipótesis, producto de los constantes cuestionamientos en torno a la lengua escrita.

El docente, en esta tríada, cumple un papel fundamental como mediador entre el estudiante y el objeto de conocimiento, pasando a ser un sujeto activo y comprometido con el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, además de acercar el objeto de conocimiento de manera eficaz a los niños y niñas para que exista una constante interacción entre los tres elementos mencionados para potenciar el aprendizaje significativo, siendo el niño/a actor principal en el desarrollo de la lengua escrita.

Para comprender la importancia del niño/a como actor principal en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita, es menester señalar que ellos, en tanto sujetos que construyen conocimiento, son seres activos, pero se debe aclarar que el término activo no es sinónimo de constructivo, sobre todo si lo abordamos desde la pedagogía tradicional, ya que desde esta mirada “activo” puede significar una serie de cosas que no están necesariamente involucradas con el término constructivo.

Entonces cuando se habla de construcción de la escritura, no se habla de las ideas espontáneas o ingeniosas que tienen los niños/as, tampoco se trata de una construcción inicial que luego se convierte en una simple suma lineal, como si se tratara de adicionar contenido a lo ya construido. Para entender por qué se habla de construcción en la escritura de la lengua escrita es necesario hacer dos aclaraciones.

Primera aclaración:

Cuando la autora habla de escritura no alude solo a las marcas gráficas que puedan hacer los niños, sino que también a la interpretación que les puedan dar, como una manera de interpretar mensajes de distinto tipo y complejidad, es más que aprender a producir o descifrar marcas hechas por otros. Incluso, gran parte de lo que se ha podido aprender a través de las investigaciones sobre lo que piensan los niños de este objeto (la lengua escrita), ha sido más que nada en función del análisis de sus producciones escritas, que del análisis de sus interpretaciones en cuanto a los escritos de otros.

Es preciso señalar que ese no es el único dato importante a considerar a la hora de trabajar e investigar sobre la lengua escrita, Emilia Ferreiro y sus colegas han considerado hacerlo con un dato múltiple que comprende; las condiciones de producción, la intención del productor, el proceso de producción y el producto de interpretación que el autor da a ese producto una vez expresado. Por ende no se pueden aislar ninguno de estos componentes, porque casi nada se puede decir

frente a una hoja blanca o una sola escritura. Por eso en sus investigaciones existen una serie de comparaciones de producciones escritas, condiciones y procesos de producción de interpretación.

Segunda aclaración:

Dependiendo de las preguntas a la cuales se ha querido dar respuesta, las investigaciones han sido hechas en situaciones espontáneas o controladas, con grupos de niños o niñas aislados, teniendo en cuenta que la dicotomía entre lo provocado y lo espontáneo no tiene mayor relevancia.

Por todo lo anteriormente mencionado podemos hablar de proceso de construcción porque se han podido detectar conceptualizaciones infantiles que no han sido explicadas ni por la transmisión directa de individuos alfabetizados, ni por una lectura directa de los datos del ambiente, lo que ha quedado evidenciado por ejemplo en la cantidad mínima de caracteres; quiere decir, que niños de distintas partes del mundo utilizan las mismas hipótesis para interpretar las escrituras o lecturas realizadas, por lo cual piensan que para poder representar o interpretar una palabra se necesitan más de dos grafías, entrando en constante conflicto cuando se ven enfrentados a las palabras monosílabas, ya que no conciben una grafía para una palabra (considerando que puede estar en un nivel silábico-alfabético). Esto sucede y es totalmente independiente del contexto o lugar en el que se efectúe el desarrollo de la lengua escrita.

## Capítulo IV.

### La Mirada de Emilia Ferreiro.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky son dos autoras de nacionalidad argentina que abordan la temática en cuestión desde el enfoque psicogenético, han realizado estudios y confeccionado libros que las posicionan como unas de las principales precursoras del desarrollo de la lengua escrita en idioma castellano.

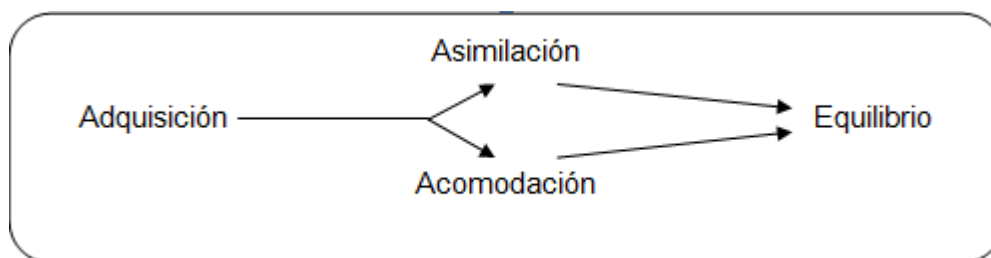
Emilia Ferreiro por su lado aporta no solo desde una nueva secuencia de niveles sino que también desde del desarrollo de la alfabetización como construcción de un objeto de carácter interdisciplinario, mostrando que algunas construcciones anteceden a otras y que forman parte de las siguientes, concibiendo el desarrollo de la alfabetización como un proceso sistemático, gradual y constructivo. Desde esta perspectiva el proceso se inicia desde los propios esquemas de elaboración, respetando los aprendizajes de cada niño y niña.

Los postulados de Emilia Ferreiro están vinculados principalmente con la teoría de la inteligencia de Jean Piaget y basa muchas de sus investigaciones en los supuestos del autor.

Los aportes de Jean Piaget ,y posteriormente los de Emilia Ferreiro, desde la mirada psicogenética, han facilitado la comprensión de los procesos de adquisición de la lengua escrita de niños y niñas, y aunque *“la teoría de Piaget no es una teoría particular sobre un dominio particular, sino un marco de referencia teórico mucho más vasto, el cual permite comprender de una manera nueva cualquier proceso de adquisición de conocimiento”* (Ferreiro, E. y Teberosky, A. 1979; 32) Emilia Ferreiro se ha encargado de estudiarlo y deconstruir sus premisas en función del aprendizaje y las formas de adquisición del conocimiento.

Para el teórico Jean Piaget, la inteligencia es la capacidad de adaptación que existe al medio que nos rodea, para ello debe haber un equilibrio entre la asimilación (adquisición de conocimientos nuevos) y la acomodación (el ajuste de

la nueva información). Con respecto a esto último, las autoras Dora Ortiz y Alicia Robino dicen que el sujeto, "... en la interacción con el mundo elabora esquemas, que son acciones reales o interiorizadas y que pueden repetirse en condiciones semejantes. Así estos esquemas le permiten interpretar el mundo y actuar sobre él..." (Cómo se aprende, cómo se enseña la lengua escrita, 2003).



A lo largo del tiempo se ha profundizado en el tema de la adquisición de la lengua escrita considerando la importancia de la alfabetización inicial y comprendiendo su proceso de construcción desde un enfoque psicogenético, la autora Emilia Ferreiro (2000) señala que *“los niños piensan a propósito de la escritura, y que su pensamiento tiene interés, coherencia, validez y extraordinario potencial educativo. Hay que escucharlos. Hay que ser capaces de escucharlos desde los primeros balbuceos escritos (simples garabatos, según algunos, contemporáneos de los primeros dibujos que realizan). No podemos reducir el niño a un par de ojos que ven, un par de oídos que escuchan, un aparato fonatorio que emite sonidos y una mano que aprieta con torpeza un lápiz sobre una hoja de papel. Detrás (o más allá) de los ojos, los oídos, el aparato fonatorio y la mano hay un sujeto que piensa y trata de incorporar a sus propios saberes este maravilloso medio de representar y recrear la lengua que es la escritura, todas las escrituras”*. Desde esta mirada el desarrollo de la lengua escrita va más allá de la potenciación de la percepción y la psicomotricidad, esta se profundiza (entre otras cosas) con el desarrollo evolutivo innato de los menores.



Cuando Emilia Ferreiro comenzó sus investigaciones de alfabetización inicial, se percató de que habían dos grandes ausentes a lo largo de la historia, por un lado el niño, y por otro la lengua escrita como objeto de conocimiento. A medida que se desarrollaban tales investigaciones hizo una reinención del niño desde sus propias experiencias, es decir, que para todos sus estudios hubo un trabajo directo con niños y niñas en etapas de alfabetización, los cuales le dieron un toque de innovación y frescura a un terrero, hasta entonces supuestamente conocido.

En sus comienzos, la defensa de la lengua escrita y del niño como actor principal, estuvo basada en intuiciones más que en estudios concretos, ya que el estudio de la escritura no se consideraba pertinente, habiendo muy pocas contribuciones científicas. Sin embargo, la situación cambió gracias a nuevas investigaciones multidisciplinarias que cambiaron la visión ingenua que se tenía sobre la lengua escrita, al pensar que simplemente era una codificación de la lengua oral.

El término construcción referido al aprendizaje de la lengua escrita no es comúnmente utilizado, generalmente se habla de aprendizaje, y aunque estamos precisamente ante un proceso de aprendizaje, a lo largo de la historia, la sociedad le ha dado una connotación empirista a este término, la cual la autora no quisiera reproducir. También ha sido utilizada la palabra maduración, la cual del mismo modo prefiere excluir ya que no se trata de un proceso meramente madurativo, y por último también se ha hablado en términos de adquisición, que de alguna forma vendría siendo el más cercano o apropiado porque no enjuicia los mecanismos utilizados para llegar a tal adquisición. Sin embargo, Emilia Ferreiro prefiere hablar en sentido estricto de construcción, entendiendo que esta palabra implica reconstrucción, es decir, el niño reconstruye la lengua escrita para luego apropiársela.

Emilia Ferreiro presume que todo conocimiento supone una génesis, por ende se preocupó de indagar cuáles eran las formas iniciales de conocimiento de la lengua escrita y los procesos de conceptualización resultantes, para saber cómo los niños

llegaban a ser lectores antes de serlo, con el fin de que tales respuestas pudieran ser aportes para la teoría psicogenética del conocimiento y llegaran a replantear la práctica pedagógica de la enseñanza de la escritura y la lectura.

Otra dimensión abordada por la autora es la que corresponde al docente, con respecto a las concepciones que tiene este sobre la alfabetización, y a sus propuestas metodológicas, las cuales carecen de reconocimiento ante el proceso de conceptualización y la historia del aprendizaje del sujeto que aprende atribuyendo permanentemente las deficiencias del método a las incapacidades del niño, negando de esta manera que todo aprendizaje tiene un proceso. Y aunque ha habido discusiones pedagógicas sobre esto aún se sigue centrando en el problema del método, con posturas dicotómicas entre métodos centrados en el estudiante v/s los centrados en el docente, o métodos fonéticos v/s integrales, lo que en consecuencia no soluciona nada porque detrás de estas propuestas sigue existiendo la misma concepción de sujeto educativo. Desde esta perspectiva ni el docente ni el método perciben por cuales son las etapas que transita el niño.

Los postulados de Emilia Ferreiro han ayudado a cobrar conciencia de la importancia que tiene la alfabetización inicial, para lo cual plantea una triada, (mencionada también en el capítulo III del presente trabajo), conformada no solo por el niño (el que aprende) y el maestro (el que enseña) sino que también por el objeto de conocimiento (sistema de representación alfabética del lenguaje) como tercer elemento antes ignorado.

### **La Escritura Como Proceso de Alfabetización.**

Emilia Ferreiro expone que las consecuencias pedagógicas, entre las dos maneras de conceptualizar la escritura, pueden diferir radicalmente. Por un lado podemos considerar la escritura como una representación del lenguaje, y por otro como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras. La diferencia entre ambas radica esencialmente en que, en el caso de la codificación, los elementos y las relaciones están determinados, por ende el nuevo código

simplemente halla una representación diferente para los mismos elementos y las mismas relaciones; y en el caso de la representación, los elementos y las relaciones no están determinados, porque existe de por medio la creación de una representación, aunque es menester considerar que lo expuesto no significa que los niños reinventen las letras sino que *“para poder utilizar estos elementos como elementos de un sistema, deben: Comprender su proceso de construcción y sus reglas de producción”* (Ferreiro, E. 1997; 15), lo mismo pasa con el sistema de representación de los números, como otro de los sistemas involucrados al inicio de la escolarización.

La diferencia entre las conceptualizaciones de la escritura no es puramente terminológica; entender la escritura como un código de transcripción implica que el énfasis deba ser puesto en la discriminación perceptiva, principalmente en lo visual y lo auditivo lo cual trae consecuencias para la acción alfabetizadora. El lenguaje se ha dejado de lado y se ha reducido a contrastes sonoros, lo que conlleva a una disociación entre el significante sonoro y el significado y por ende a la destrucción del signo lingüístico y su inherente complejidad.

Esta concepción supone que cualquier niño puede aprender a leer sin dificultad, si tiene la capacidad de discriminar entre dos formas visuales y/o auditivas próximas, ya que simplemente hay una transcripción de lo sonoro al código visual.

## Capítulo V

### **Etapas Evolutivas en Relación a la Lengua Escrita.**

Por lo señalado en capítulos anteriores, ya es sabido que las investigadoras Emilia Ferreiro y Ana Teberosky desde sus primeras investigaciones y publicaciones, nos indican que los niños/as transitan por etapas evolutivas durante el desarrollo de la lengua escrita, las cuales se dividen en cuatro grandes niveles o etapas, estas son: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético.

Por ese motivo en el área del desarrollo de la lengua escrita, se siguieron realizaron otras investigaciones en cabezadas por su precursora Ferreiro, E. Gómez Palacio, M. y colaboradores (1982), quienes ejecutaron un estudio en zona de alto porcentaje de fracaso escolar a estudiantes de primer año básico, con el objetivo de analizar y comprender el proceso evolutivo y constructivo del aprendizaje del desarrollo de la lengua escrita. Con esta investigación se reafirman las cuatro etapas evolutivas, pero también, se establecieron categorías y subcategorías en cada etapa del desarrollo de la lengua escrita.

Además, los adultos debemos ser conscientes que el niño y la niña nunca comienza a escribir de cero siempre detrás de sus escrituras nos encontraremos con hipótesis que respaldan lo escrito, las cuales no son enseñables, ya que depende de la construcción que realice el niño/a; pero sí se debe aclarar que las etapas son progresivas desde un menor conocimiento a uno con mayor complejidad que requiere de más conocimiento. *“Que un niño no sepa aún leer no es óbice para que tenga ideas bien precisas acerca de las características que debe poseer un texto escrito para permitir un acto de lectura”* (Ferreiro, E. y Teberosky, A. 1979; 48).

A continuación se señalaran las cuatro grandes etapas con sus respectivas categorías y subcategorías, estas son vistas como hipótesis que mantienen los

niños/as al momento de llevar a cabo el proceso de adquisición de la lengua escrita.

## **I. ETAPA PRE - SILÁBICA.**

En esta etapa no existe correspondencia entre las grafías y los sonidos, las construcciones gráficas de significantes realizadas por los niños/as son consideradas sin significados previos, sin embargo, reconocen y diferencian los grafemas/escritura de otros tipos de escritura. Esta etapa se divide en las categorías A, B, y C.

### **A. Grafismos primitivos, escrituras unigráficas o sin control de cantidad:**

Durante la comprensión del desarrollo de la lengua escrita el niño/a realiza un gran recorrido, en el cual deberá registrar e integrar a sus escrituras elementos de su entorno. Ejecutar grafismos convencionales es importante en el desarrollo de la escritura, aunque no se entienda el significado de las producciones infantiles.

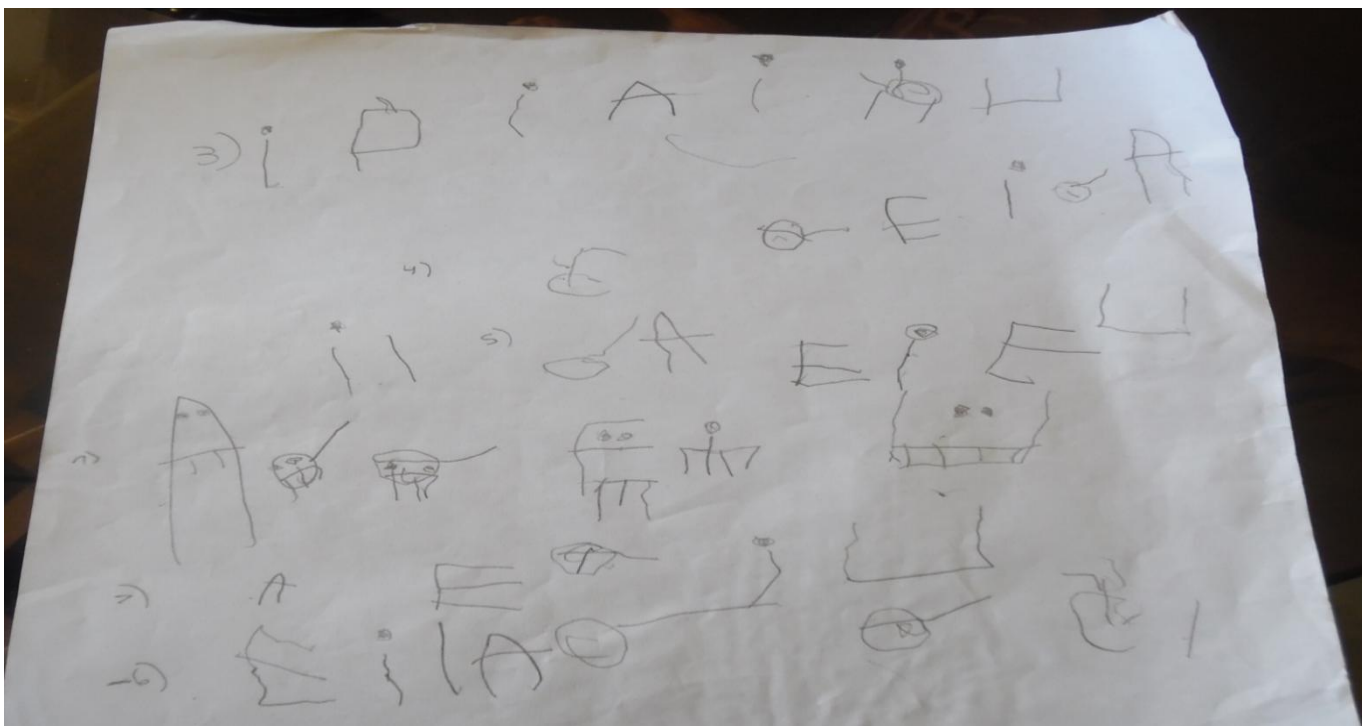
También es importante el control de cantidad de una escritura, ya que debe mantener límites de grafías para poder escribir algo, sin embargo, en ocasiones los niños/as durante este proceso se guían por las condiciones físicas, como es la extensión de una hoja; cabe señalar que no basta con incorporar ilimitadas grafías para que estas representen algo escrito.

En consecuencia, en la categoría “A” encontramos las escrituras no convencionales (letras y números), aquellas que se componen de un solo elemento (convencionales o no) y las grafías que presentan límites solo por las condiciones físicas para controlar los elementos. Estas parecen ser opuestas, pero de una u otra manera están relacionadas entre sí, considerando que, las escrituras sin control de cantidad son próximas a las escrituras unigráficas.

### A. 1. Grafismos primitivos:

Los niños y niñas que aún no desarrollan las escrituras convencionales, utilizan algunos procedimientos para identificar y distinguir las grafías realizadas. En esta etapa se evidencia que en las escrituras prevalecen las pseudo – letras, lo que socialmente se conoce como garabatos. Por la diversificación de significado que se le puede otorgar al propósito de estas escrituras, es que se concentraron en un solo grupo, lo cual no deja de reconocer que el desarrollo de los menores en relación a la lengua escrita se encuentra en procesos diferentes.

Ejemplo:



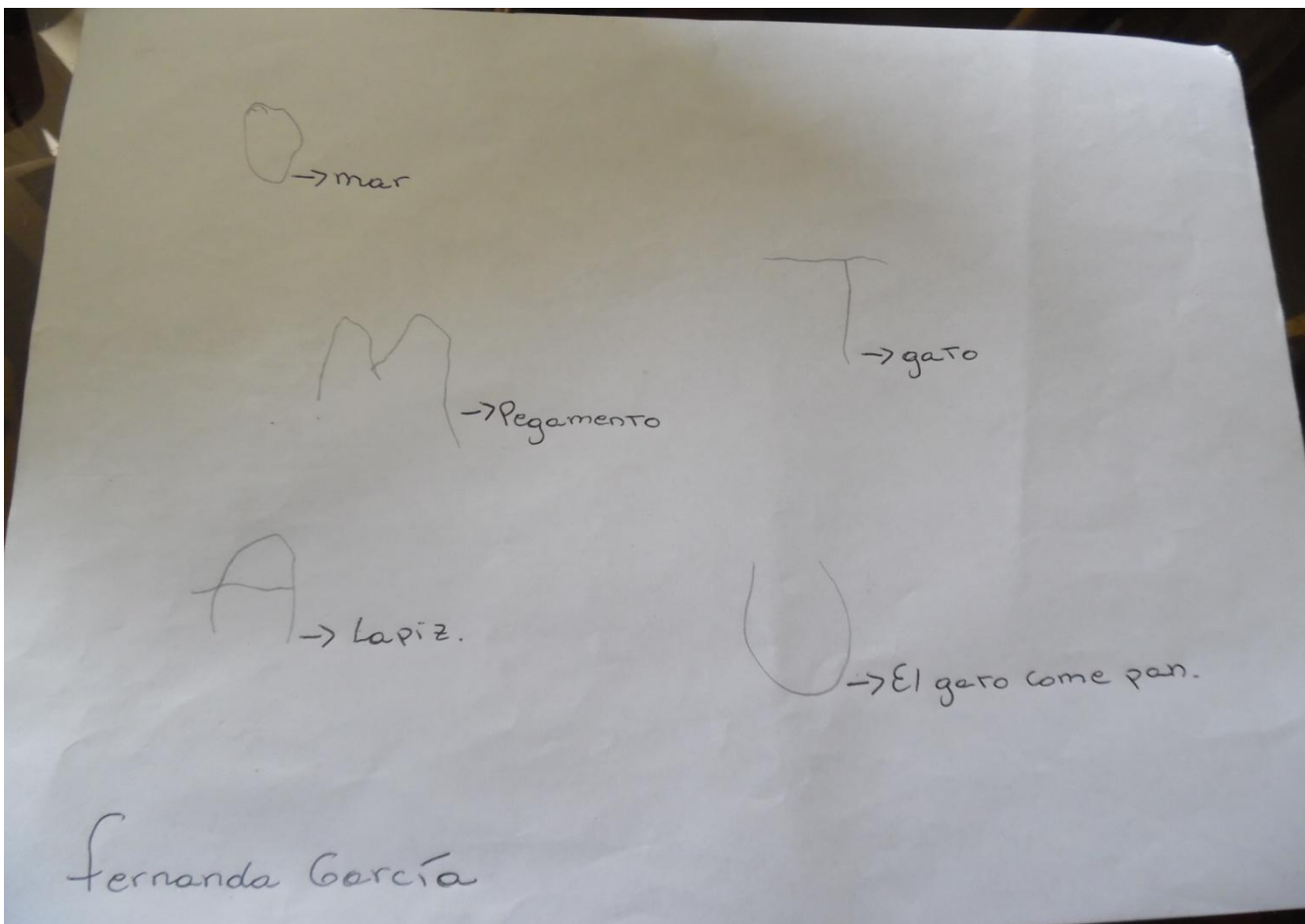
Gabriel Campos (5 años, 6 meses).

En el ejemplo podemos ver que el niño realiza las escrituras utilizando letras convencionales y no convencionales, algunas ocupan hasta tres espacios para su ejecución, por lo cual es dificultosa la diferenciación del significado o intencionalidad del menor.

## A. 2. Escrituras unigráficas:

En esta subcategoría los niños/as utilizan una grafía para representar las palabras, lo cual se denomina como cantidad constante. Sin embargo, se puede diferenciar y/o evidenciar en el uso de una igual grafía, lo que se conoce como repertorio fijo o una diferente, la cual nombramos como repertorio variable.

Ejemplos:



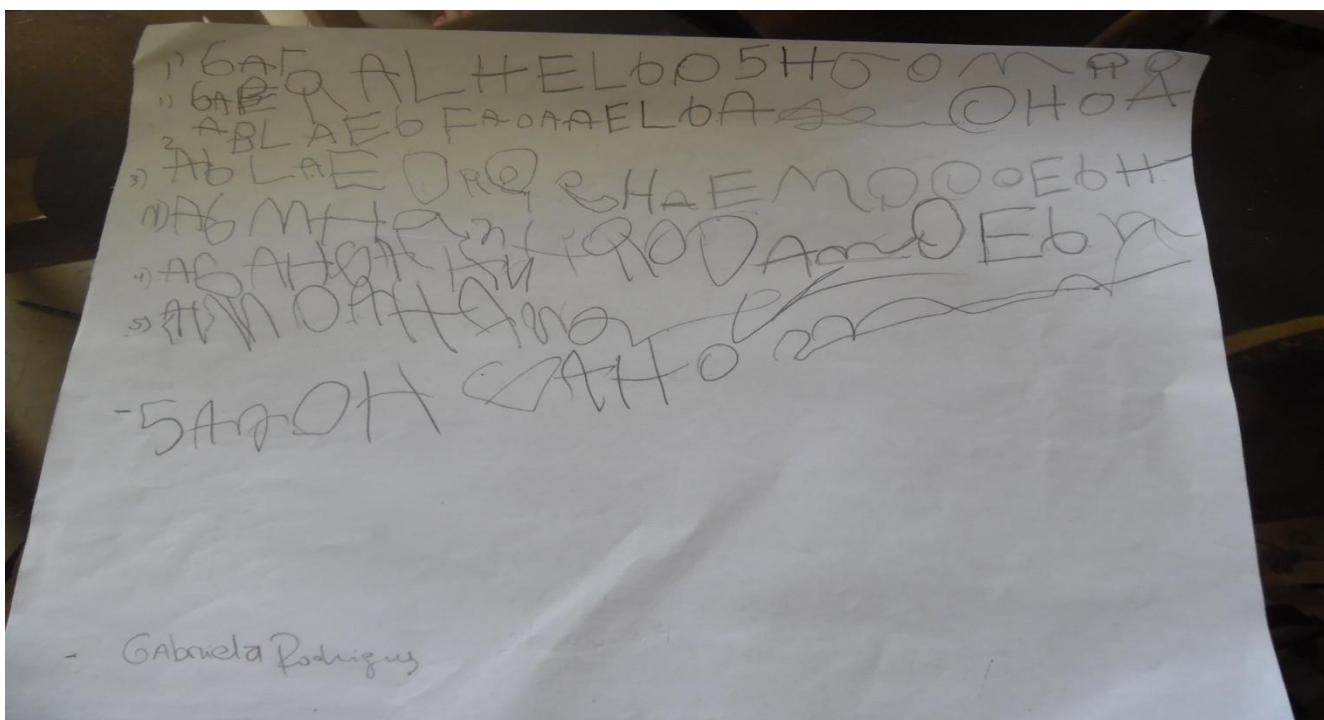
Fernanda García (5 años, 2 meses).

En el ejemplo podemos observar que la menor utiliza una grafía para representar una palabra o incluso una frase, se evidencia repertorio variable en sus escrituras, ya que utiliza distintas grafías para cada enunciado.

### A.3. Escrituras sin control de cantidad:

Esta subcategoría se caracteriza y reconoce porque los niños/as realizan infinidad de grafías hasta que finaliza la hoja en que escriben. Resulta difícil interpretar las escrituras realizadas por los niños/as, ya que la cantidad de grafías está impuesta por el extenso de las hojas. Esto puede ser realizado bajo el supuesto que deben existir muchas grafías para representar algo; en ocasión varía el inicio de las escrituras, pero continúa la lógica de la cantidad. Todo es sin importar las diferentes grafías que se realicen, porque la finalidad en esta etapa es utilizar la totalidad del espacio destinado para escribir llegando al borde de la hoja.

Ejemplo:



Gabriela Rodríguez (5 años, 5 meses).

En la ilustración podemos evidenciar que la menor escribe infinidad de grafías para representar una palabra o enunciado. Todo esto bajo el supuesto que al completar el extenso de una hoja se logra representar algo.



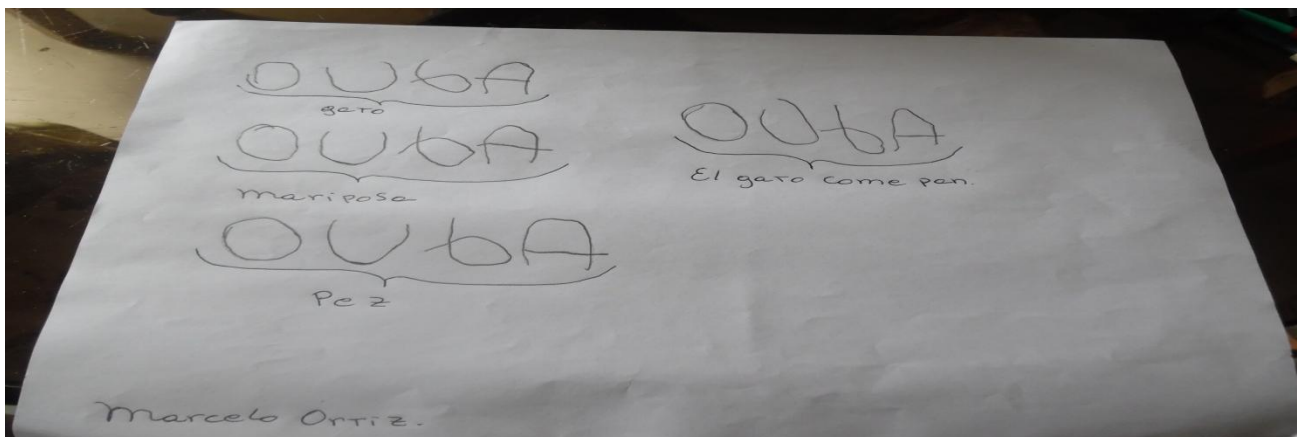
## B. Escrituras fijas:

En esta categoría el niño/a maneja grafías convencionales, se evidencia a veces mínimas excepciones en sus escrituras; se controla el número de grafías, dejando de lado las etapas de unigrafías y las escrituras sin control de cantidad. Sin embargo, se observan escrituras fijas, quiere decir, se utiliza las mismas escrituras para representar diferentes palabras, por lo cual no existe una diferencia entre las grafías.

### B. 1. Escrituras fijas:

En esta subcategoría los niños/as adquieren la escritura convencional, sin embargo, para representar diferentes palabras usan las mismas grafías y en igual orden, o sea, existe un repertorio fijo y una cantidad constante de escrituras. Por lo anterior es crucial la representación e intención que entregue el autor de los escritos para establecer los distintos significados.

Ejemplo:



Marcelo Ortiz (4 años, 11 meses).

En la ilustración se observa claramente que el menor utiliza las mismas grafías tanto en cantidad como en aspectos cualitativos para representar diferentes palabras y frases, sin embargo, es capaz de entregar significado a cada escritura realizada.

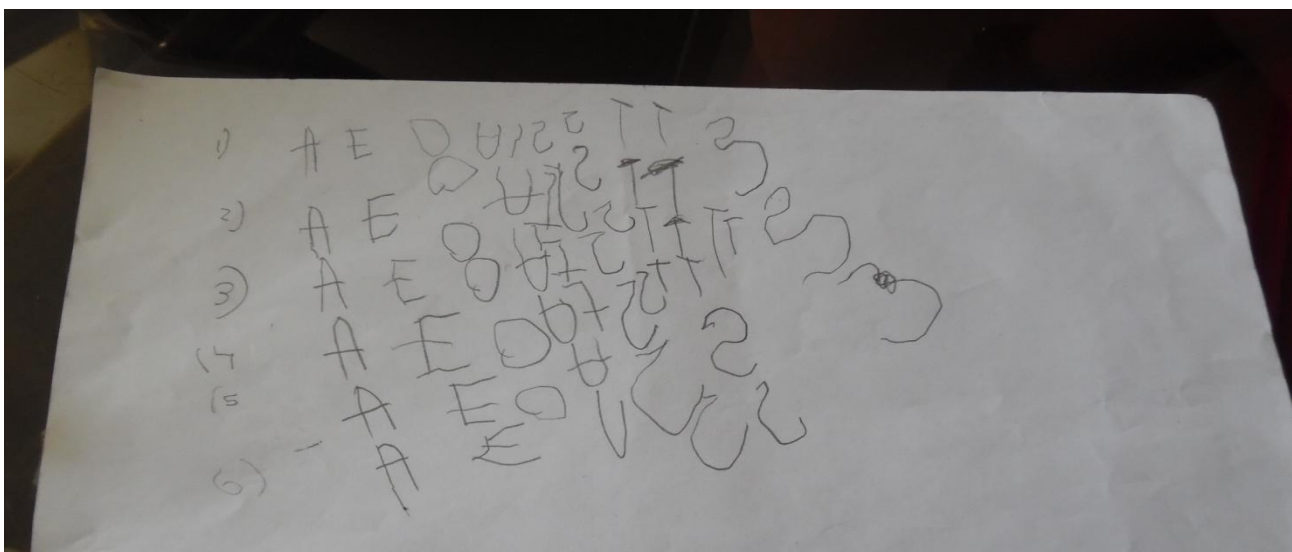
### C. Escrituras diferenciadas:

Durante esta categoría se observa que los niños/as logran diferenciar las escrituras convencionales, así como también manejar la cantidad de grafías, lo cual permite intencionalidad que depende de las representaciones personales, pero sigue siendo ajena e inexistente la correspondencia sonora.

#### C.1. Secuencia de repertorio fijo con cantidad variable:

Las escrituras presentan diferente cantidad de grafías, sin embargo, el orden en que se encuentran no presenta variación, por lo tanto las primeras grafías son las mismas en distintas palabras y posteriormente se agregan grafías dependiendo de la amplitud de la escritura.

Ejemplo:



Alan LLaituqueo (4 años, 8 meses).

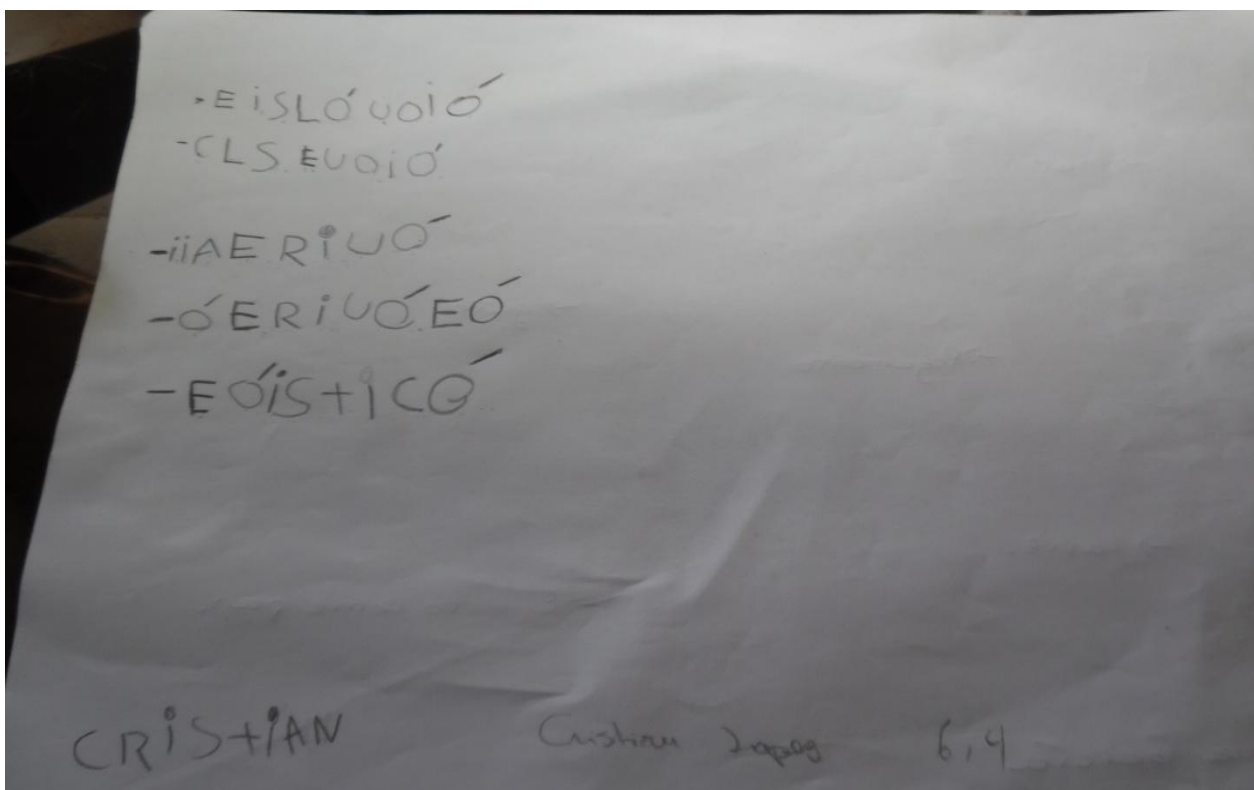
Al niño, se le solicitó primero que escribiera su nombre, luego se le dictaron las siguientes palabras: gato, pegamento, mar y caballo y para finalizar que escribiera una frase “el gato come pan”. En la ilustración podemos observar que Alan escribe las mismas grafías en cada una de las palabras y en la frase que se le dicta,

existiendo algunas diferencias entre la cantidad de grafías, pero por lo menos en todas se evidencia el repertorio fijo en las dos primeras letras.

### **C. 2. Cantidad constante con repertorio fijo parcial:**

Se realiza una diferenciación constante en las escrituras, esto quiere decir, que dentro de las escrituras realizadas por los niños/as existe una o más grafías que se repiten en el mismo lugar y orden en distintas escrituras, mientras que otras permiten la diferenciación de las palabras. Las grafías pueden aparecer inalterablemente al inicio, final o medio de las palabras.

Ejemplo:



Cristian López (6 años, 4 meses).

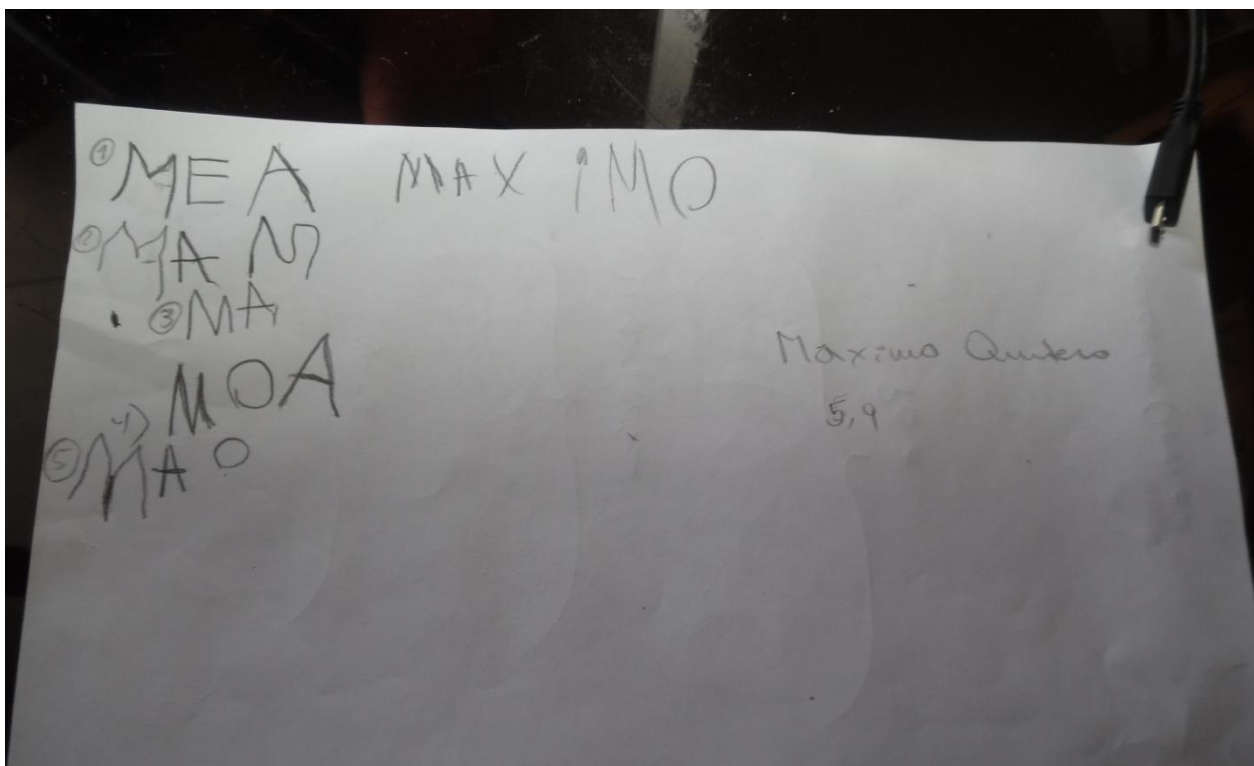
En la ilustración se observa que el niño realiza la misma cantidad de grafías para cada una de las palabras dictadas, las cuales son las mismas que en la ilustración

anterior (C.1). Por lo cual realiza 8 letras en cada escritura, sin embargo, se logra una diferenciación, ya que no existe un repertorio fijo en toda la escritura sino que solo al final de las escrituras Cristian utiliza el mismo grafema para todas. Mientras que las demás grafías son variables.

### C. 3. Cantidad variable con repertorio fijo parcial:

Esta subcategoría es similar a la anterior, ya que existe una o más grafías iguales y presenta otras que diferencian las escrituras, sin embargo, la diferencia está en que la cantidad de grafía no es constante, esto permite mayor diferenciación entre las escrituras.

Ejemplo:



Máximo Quintero (5 años, 9 meses).

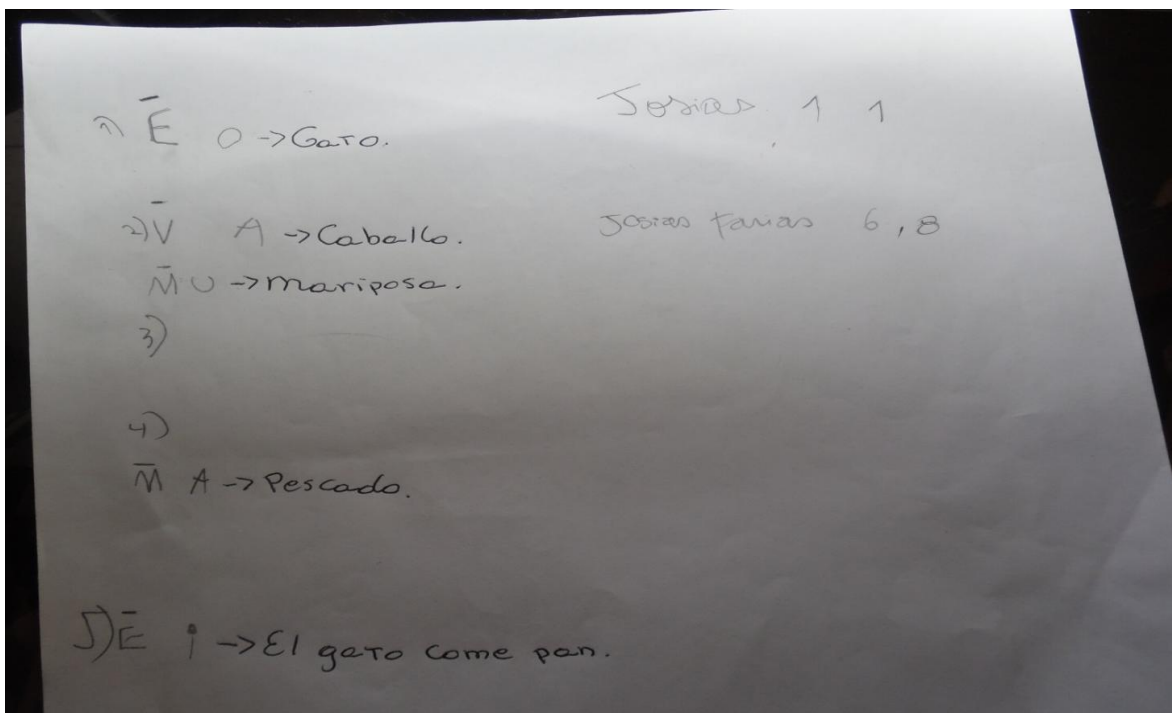
En la ilustración se evidencia que el niño utiliza las mismas grafías (A, E, O) en diferentes posiciones, con excepción de la /M/ que siempre la ubica inicialmente,

porque es la letra con que comienza su nombre (Máximo). Además, se observa una variación en la cantidad de grafías de la tercera palabra (mar). En consecuencia, existe un repertorio fijo parcial en la utilización de los grafemas pero en diferente orden y también levemente se evidencia diferencia en la cantidad de letras utilizadas.

#### C. 4. Cantidad constante con repertorio variable:

En esta subcategoría la cantidad de grafía (cuantitativo) es constante en todas las escrituras, sin embargo, en términos cualitativos se van modificando las letras, lo cual se evidencia y utiliza de dos maneras: cambiando las letras en cada escritura o variando el orden de las grafías en todas las escrituras, pero siempre manteniendo la cantidad de estas.

Ejemplo:



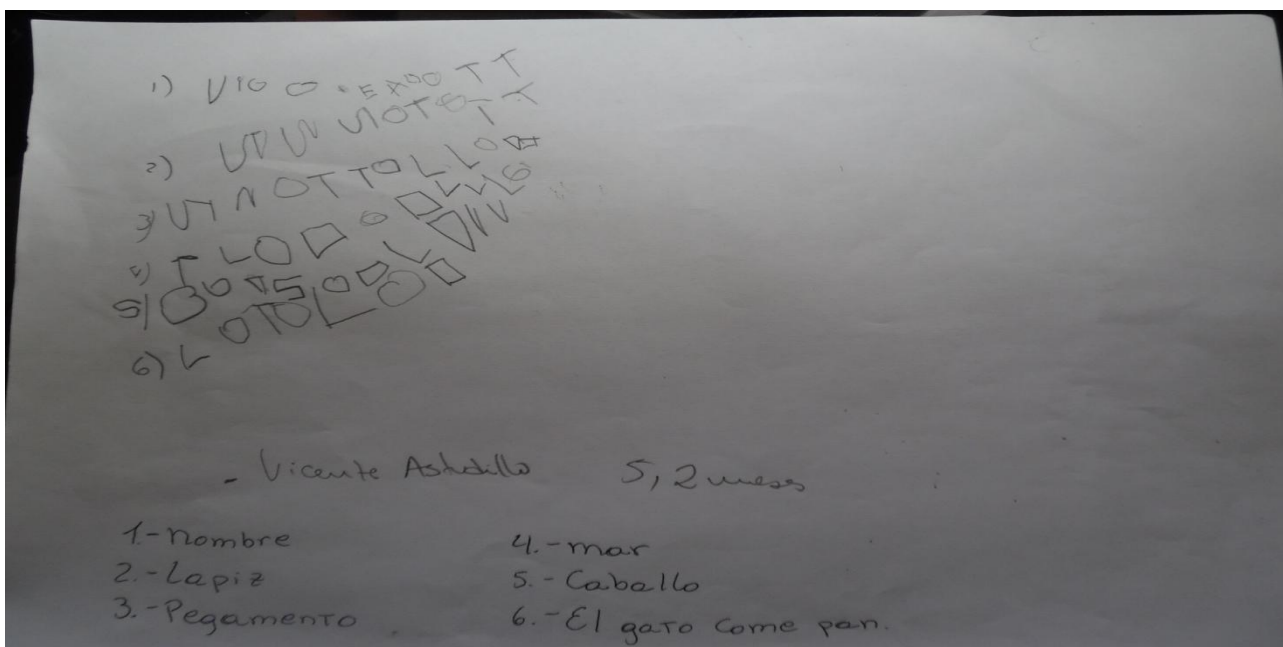
Josías Farías (6 años, 8 meses).

En la ilustración podemos observar que el niño realiza dos grafías para representar las palabras y frases dictadas, por lo cual mantiene una cantidad constante de letras, sin embargo, cada una de ellas es diferente, lo que permite una diferenciación entre las escrituras.

### C. 5. Cantidad variable y repertorio variable:

En esta subcategoría los niños y niñas realizan escrituras diferenciadas, ya que presentan variación en la cantidad y repertorio en todas las escrituras, logrando diferenciar una palabra de otra. Al existir una diferenciación controlada por parte de el/la menor, se puede decir que se encuentra en el máximo nivel pre-silábico.

Ejemplo:



Vicente Astudillo (5 años, 2 meses)

En la ilustración se evidencia que el niño realiza una amplia diferenciación en sus escrituras, ya que varía tanto en la cantidad de grafías empleadas como en el repertorio de las letras. Por esa razón no utiliza las mismas grafías en todas sus escrituras.

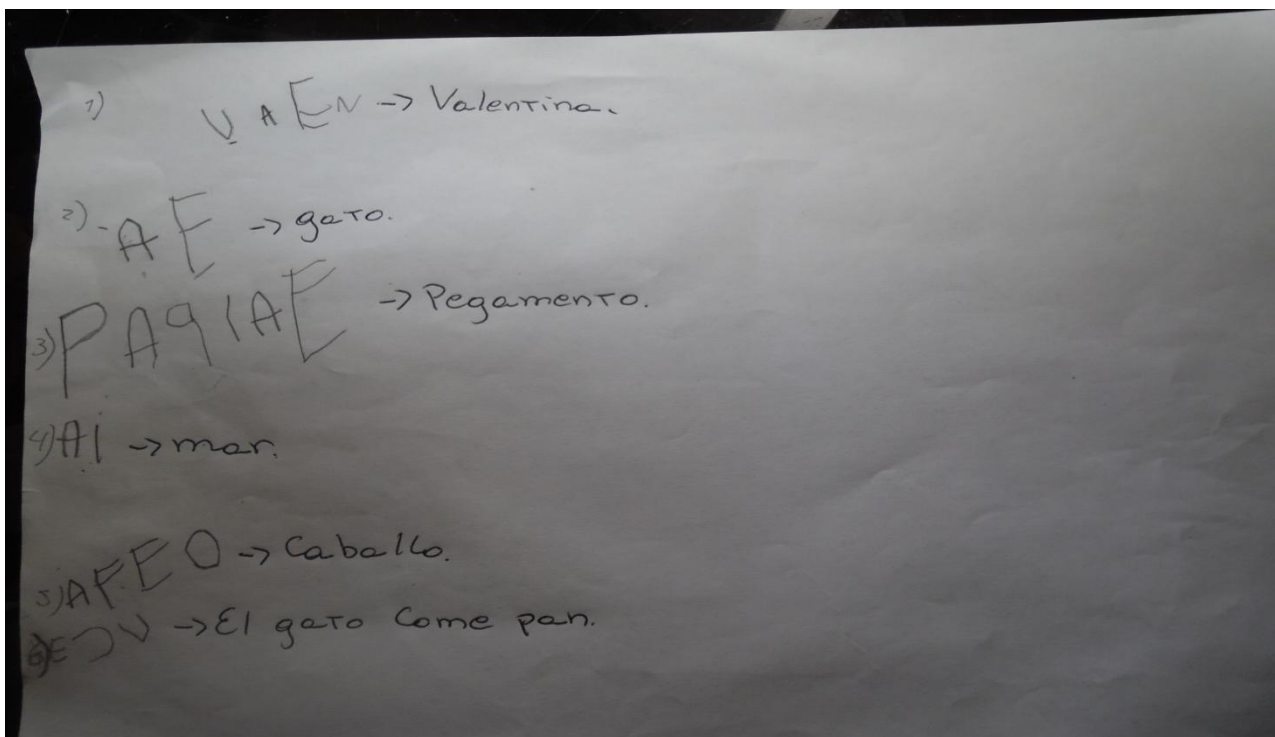
#### D. Escrituras diferenciadas con valor sonoro inicial:

En esta categoría se evidencia la diferenciación entre las escrituras, principalmente la primera letra en cada palabra tiene relación con el valor sonoro, mientras que las demás grafías son variables, por lo cual no presentan correspondencia sonora. En esta etapa los niños y niñas trabajan con correspondencia sonora y con la ausencia de ella.

##### D.1. Cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial:

En esta subcategoría se evidencia que los menores se encuentran en un nivel pre-silábico, ya que la construcción de la palabra en su totalidad no presenta correspondencia sonora, sin embargo, también se observa el nivel silábico, porque el repertorio de las palabras es variable y la primera letra tiene correspondencia sonora con una de las grafías de la primera sílaba.

Ejemplo:



Valentina Ovalle (4 años, 8 meses).

En la ilustración se observa valor sonoro convencional, en la primera sílaba de la palabra, sin embargo, no ocurre lo mismo con las demás grafías, lo cual no es fundamental en este nivel, ya que lo importante es lo que se evidencia en esta escritura, las demás letras están presentes para la niña, bajo el alero que con una sola grafía no se puede representar algo.

## **II. ETAPA SILÁBICO.**

Los niños/as luego de haber transitado por el nivel pre-silábico logran un desarrollo importante en la adquisición de la lengua escrita, ya que comprenden que las diferencias de las sonoridades del léxico se relacionan con las diferencias de las representaciones /significaciones escritas. Sin embargo, aún falta que el/la menor descubra el corte que se realiza entre la oralidad y la escritura, entendiendo que en el nivel silábico se logra una correspondencia en la grafía y la silaba. Lo que se observa habitualmente es la designación de una letra a cada silaba de la palabra, sin negar la posibilidad de que exista una cantidad mínima de grafías.

En este nivel podemos observar que los niños/as transitan por tres categorías, las cuales serán designadas como E, F y G.

### **E. Escrituras silábicas iniciales:**

En esta categoría comienzan las primeras aproximaciones a la escritura con sonoridad, es decir, se le determina a una letra un sonido silábico. Al ser el primer acercamiento e intento, puede ser una escritura no convencional, además de convivir con otros tipos de escrituras que no están presentes en esta categoría, como es la utilización de grafías mínimas.

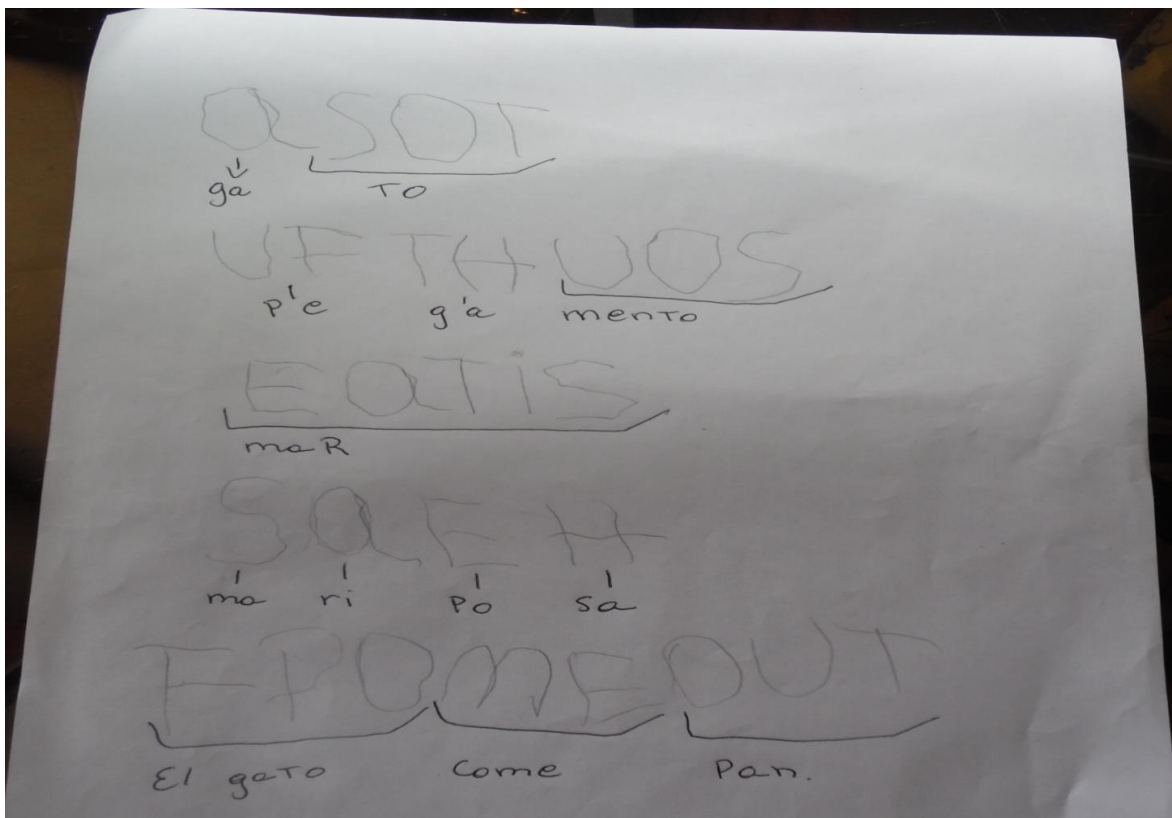
#### **E. 1. Escritura silábica iniciales sin predominio de valor sonoro convencional:**

En esta subcategoría conviven dos tipos de escrituras, por un lado las escrituras sin correspondencia sonora y por otro las escrituras silábicas, cabe mencionar que



puede existir una ausencia casi total o completa del valor sonoro convencional. Se puede decir que se manifiestan diferentes hipótesis en esta categoría, esto de acuerdo con la presencia de los dos tipos de escrituras que están presentes.

Ejemplo:



Alejandro Medina (5 años, 5 meses)

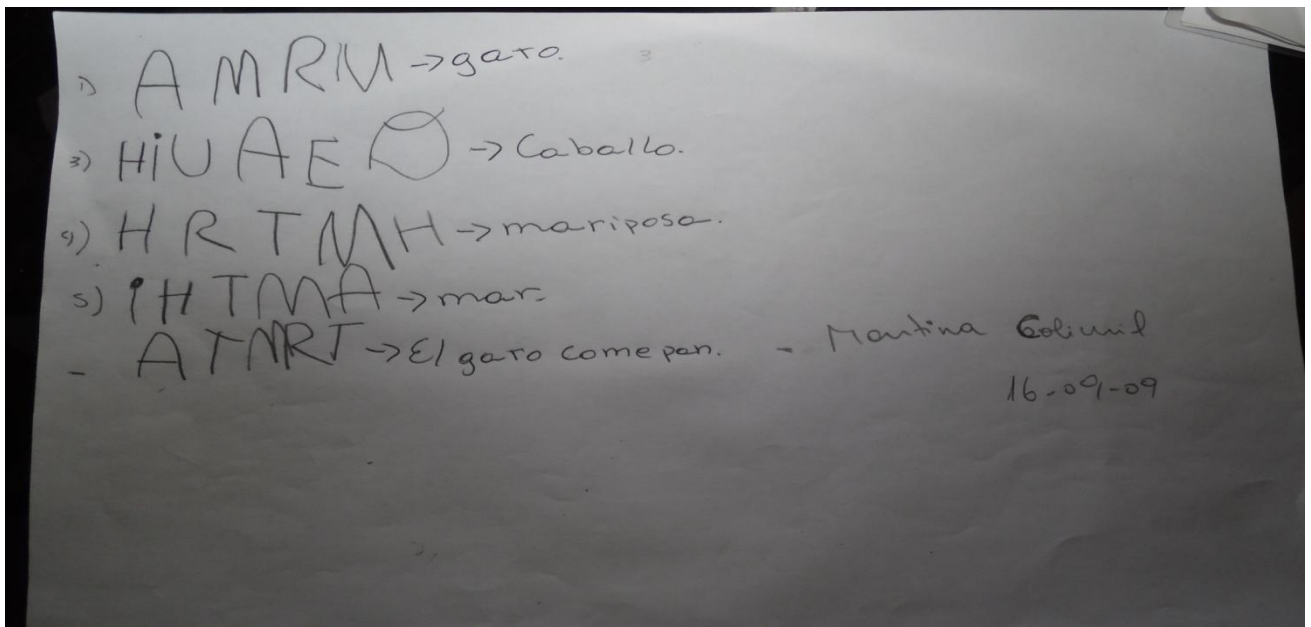
En la ilustración se evidencia que el niño realiza para la palabra mariposa 4 letras, o sea, una letra para cada sílaba sin valor sonoro convencional, pero no repite ninguna letra en su escritura. La palabra gato debería ser escrita solo con dos grafías si se validara solo la correspondencia sonora (entre sílaba – letra), sin embargo, él escribe con 4 letras y ajusta su lectura, de tal forma que la primera letra para la primera sílaba y el resto de lo producido se lo otorga a la otra sílaba. La palabra pegamento la lee de tal manera que utiliza las dos primeras grafías para la primera sílaba, luego las otras dos para la segunda silaba de la palabra y

lo demás para las sílabas que quedan (mento). En la monosílaba (mar) no existe correspondencia sonora. Mientras que en la frase se evidencia el intento por correspondencia sonora entre sílaba y letra, sin que sea necesario el valor sonoro convencional en la producción.

### **E. 2. Escrituras silábicas iniciales con valor sonoro convencional en las escrituras sin correspondencia sonora:**

Esta subcategoría es similar a la anterior, se diferencia en que las escrituras que mantiene un valor sonoro convencional no manifiestan correspondencia sonora, y viceversa, es decir, las escrituras que tienen correspondencia sonora no presentan valor sonoro convencional.

Ejemplo:



Martina Colimil (5 años, 2 meses).

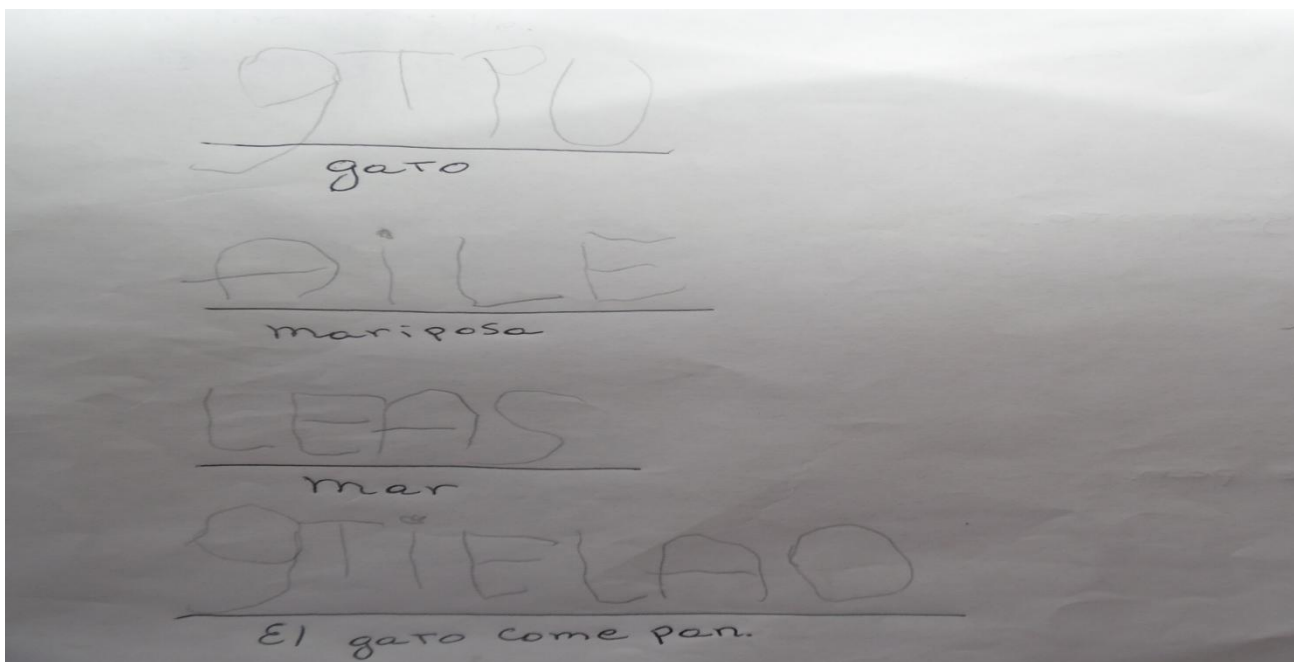
En la ilustración podemos observar que gato comienza con /a/, por lo cual en la frase (el gato come pan) comienza con la misma letra dejando de lado el artículo yuxtapuesto, pero en ambos casos no existe una correspondencia sonora, aunque

haya un valor sonoro inicial. En la palabra mariposa la niña realiza una correspondencia entregando una letra para cada sílaba, sin embargo, le sobra una letra que la deja en la última sílaba, (H – R – T – MH). En cuanto a la monosílaba Martina no realiza correspondencia sonora, bajo la hipótesis de cantidad mínima, que para poder representar algo deben existir a lo menos 3 letras, además señala que el mar es grande así que debe realizar muchas letras para escribirlo.

### **E. 3. Escrituras silábicas iniciales con valor sonoro convencional en las escrituras con correspondencia sonora:**

Esta subcategoría se diferencia en que el valor sonoro convencional podría estar en las escrituras con correspondencia sonora o sin ella.

Ejemplo:



María José Inostroza (5 años, 6 meses).

En la ilustración podemos observar que la menor por lo general utiliza cuatro letras en para representar una palabra, pero considera el valor sonoro convencional en

sus escrituras, por ello utiliza /g/ para representar la sílaba “ga” y /t/ para “to”, es común que agreguen letras, bajo la hipótesis que con dos grafías no representan algo; así también la /a/ para representar la sílaba “ma” y la /i/ para “ri”. En cuanto a la monosílaba, (mar) se observa que tiene cuatro letras, pero la tercera es oportuna. En la oración encontramos la escritura “gt” para gato, la “ie” para come y la “a” en la palabra pan. María José no repite ninguna grafía en una misma escritura.

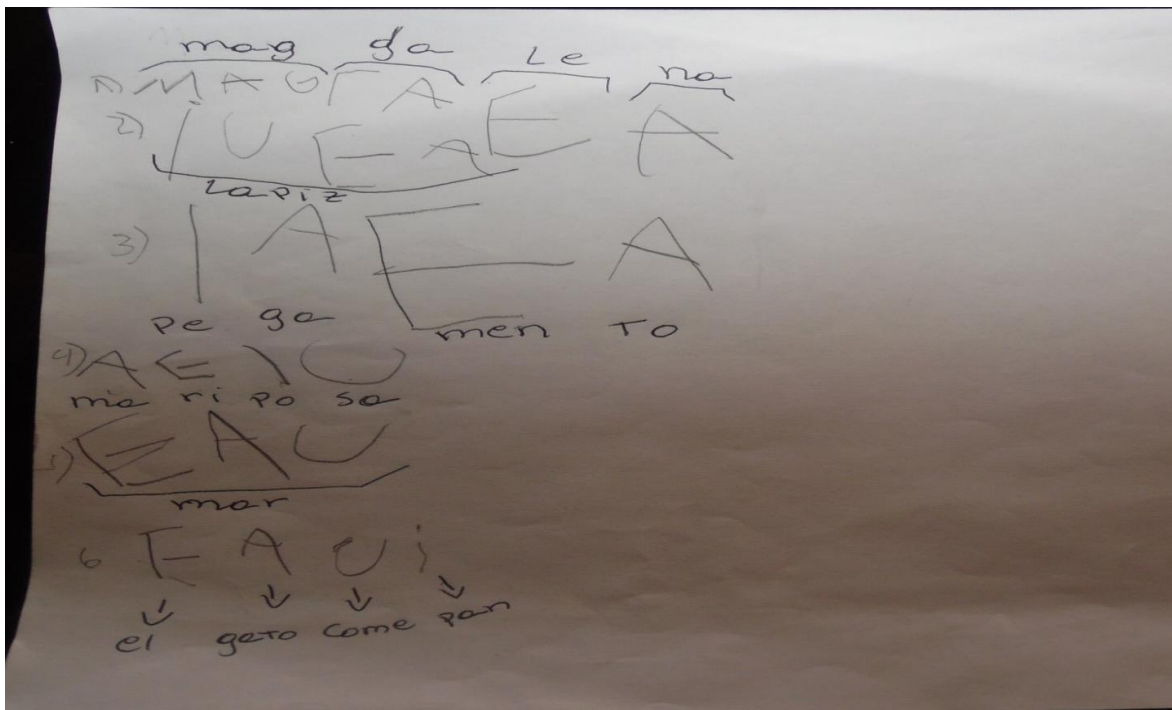
#### **F. Escritura silábica con marcada exigencia de cantidad:**

Se habla de una marcada exigencia de cantidad, porque se dejan de lado todas las hipótesis creadas hasta el momento sobre la escritura, para enfatizar solamente en que debe existir una cantidad mínima de dos grafías para representar algo; por ese motivo se realiza un análisis silábico de la palabra que en ocasiones resulta mucho más extensas las escrituras de lo que realmente son. Estas complicaciones se evidencian con mayor frecuencia en escrituras monosilábicas y bisilábicas.

##### **F. 1. Escrituras silábicas estrictas con marcada exigencia de cantidad y sin predominio de valor sonoro convencional:**

Esta subcategoría se caracteriza por la existencia de una correspondencia entre la cantidad de sílabas con las grafías que se representan. Sin embargo, aparecen dificultades cuando se encuentran frente a monosílabas y bisílabas, ya que con la hipótesis de cantidad mínima, no pueden escribir una o dos grafías para representar estas palabras, por lo cual escriben más letras de las que corresponden a la palabra, de esta manera, el grupo deja de lado la preponderancia del valor sonoro convencional en las palabras.

Ejemplo:



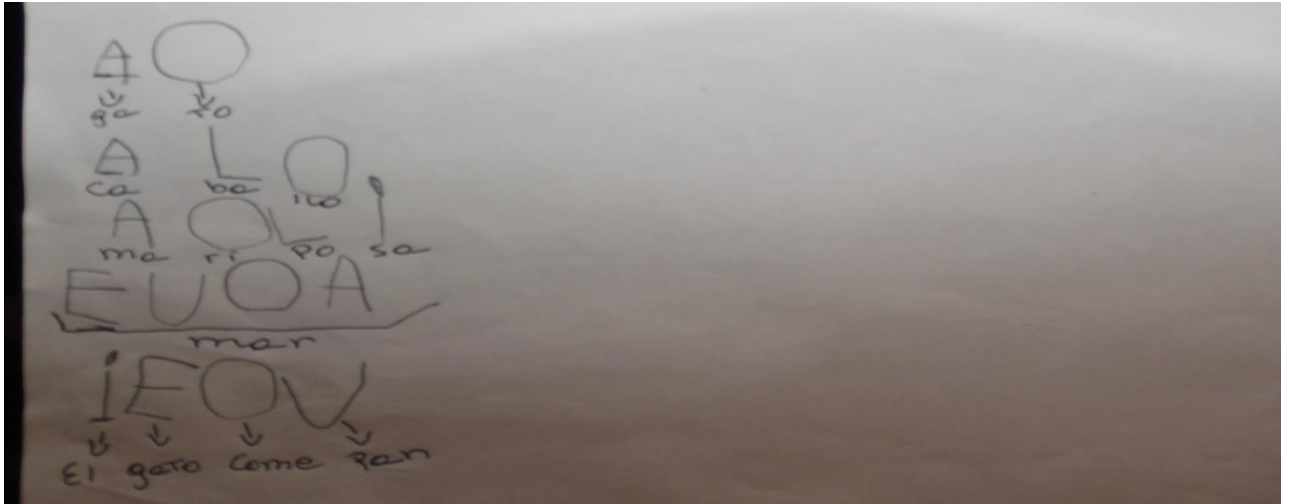
Magdalena Alvear (4 años, 9 meses).

En la ilustración se observa que existe correspondencia sonora en la escritura de mariposa y pegamento se otorga una letra a cada sílaba de la palabra, mientras que existe conflicto con la monosílaba (mar) y la bisílaba (lápiz), por lo cual incorpora más letras que las correspondientes, basándose en la cantidad mínima de tres grafías para representar algo. Es por ello por lo que en este nivel se da relevancia a la marcada exigencia de cantidad. El valor sonoro convencional lo podemos evidenciar en el nombre de la menor (Magdalena), mariposa y pegamento.

## **F. 2. Escrituras silábicas estrictas con marcada exigencia de cantidad y predominio de valor sonoro convencional:**

Esta subcategoría se diferencia a la anterior en la utilización y preponderancia del valor sonoro convencional al momento de representar sus escrituras, es decir, en sus grafías.

Ejemplo:



Vicente Osorio (6 años, 1 mes).

En la ilustración podemos observar que existe correspondencia sonora entre sílaba y letra, lo cual da referencia a la marcada exigencia de cantidad; además se evidencia conflicto en la monosílaba (mar) al igual que en la ilustración anterior. Pero esta ilustración se diferencia en el aumento del valor sonoro convencional en las escrituras.

### **G. Escrituras silábicas estrictas:**

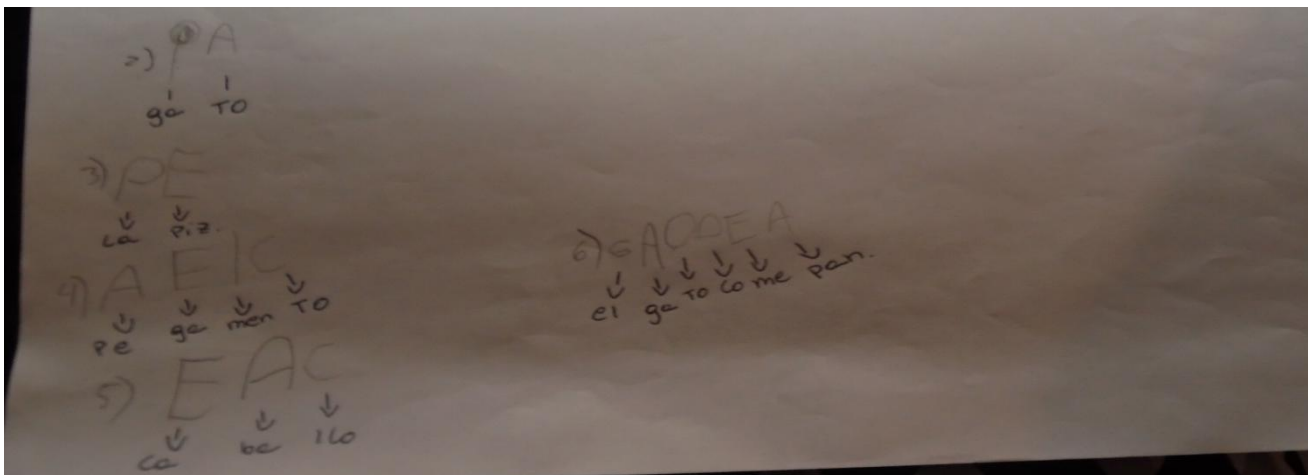
La escritura en esta categoría enfatiza en la existencia de una correspondencia entre las grafías utilizadas en la escritura y las sílabas que incluye la palabra, es decir, se asigna una grafía para cada sílaba y en ocasiones realizan dos grafías por sílaba, por lo anterior podemos señalar que predomina la hipótesis silábica en la escritura de los niños/as.

Sin embargo, en las representaciones permanecen los conflictos de cantidad mínima de grafías, pero a diferencia de la categoría anterior no es una hipótesis predominante por lo cual se pueden observar una o dos grafías adicionales en las escrituras. Podemos agregar que la hipótesis de cantidad mínima se sujeta de la hipótesis silábica, como escritura predominante en esta categoría.

### **G.1. Escrituras silábicas estrictas sin predominio de valor sonoro convencional:**

En esta subcategoría no existe valor sonoro convencional, sin embargo, se evidencia una permanente correspondencia entre cantidad de letras y sílabas utilizadas. En relación con las palabras monosílabas, pueden suceder dos situaciones: la exigencia de cantidad perturba o esta misma puede sujetarse a la hipótesis silábica, por ende se le asigna una letra a la palabra monosílaba.

Ejemplo:



Florencia Santander (5 años).

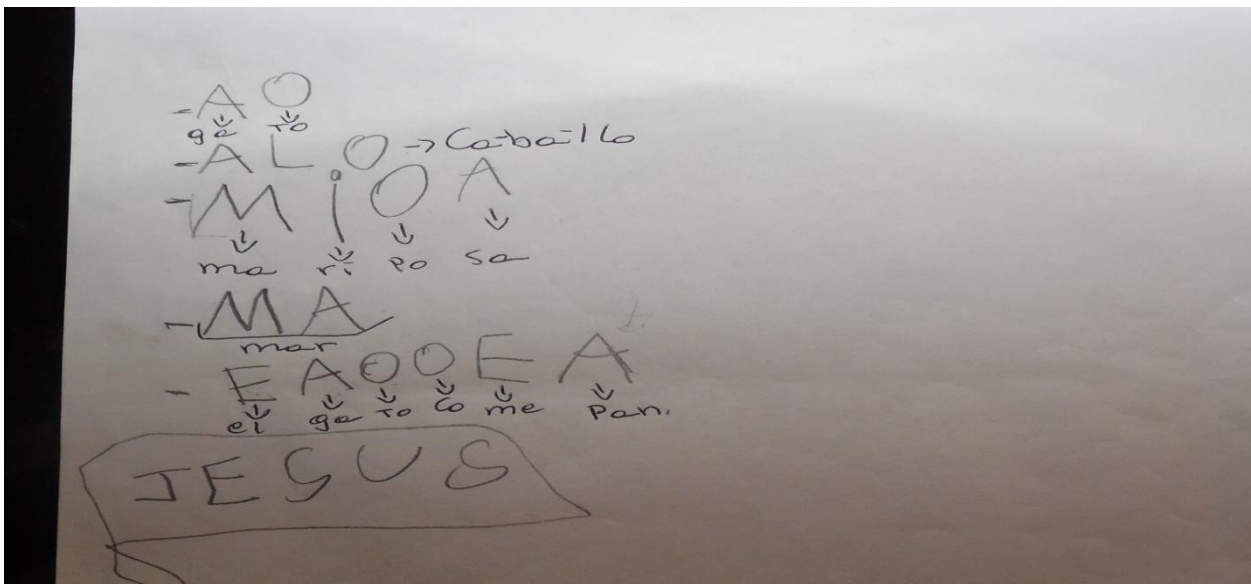
En la ilustración se evidencia correspondencia en todas las escrituras, esta es entre sílabas de la palabra y grafías realizadas por Florencia. Es necesaria la representación de la menor para entregarle significado a las escrituras ya que casi todas, a excepción de la frase (el gato come pan), no presentan valor sonoro convencional, por ese motivo sería complicado comprender.

### **G. 2. Escrituras estrictas con predominio de valor sonoro convencional:**

Al igual que la subcategoría anteriormente mencionada, en esta se le asigna una grafía a cada sílaba de la palabra y existen conflictos en la exigencia de cantidad

mínima en las palabras monosilábicas, pero existe una gran diferencia, aquí en las representaciones de los menores prevalece el valor sonoro convencional.

Ejemplo:



Jesús Mateluna (6 años, 3 meses).

En la ilustración se observa en todas las escrituras correspondencia sonora entre las grafías y las sílabas de la palabra, además de valor sonoro convencional con excepción de la segunda letra en la palabra “caballo”. La solución dada para la monosílaba es transformarla en bisílaba, por lo cual la lectura es: ma - ar. Además, en la frase escrita por Jesús utiliza solo vocales para representar cada sílaba y no presenta problemas en repetirlas.

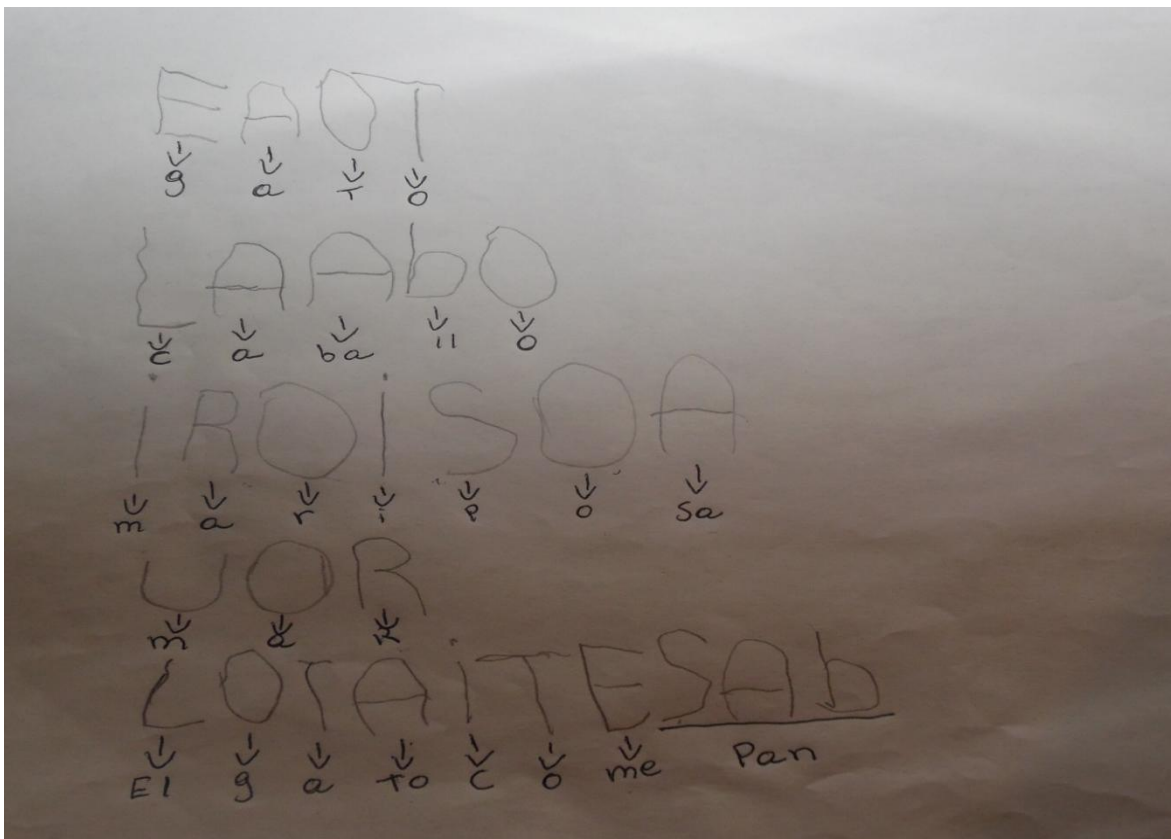
### III. ETAPA SILÁBICO – ALFABÉTICO.

#### H. 1. Escrituras silábico - alfabéticas sin predominio de valores sonoros convencionales.

En esta subcategoría se evidencia una clara correspondencia entre grafías y sílabas, lo cual permite que haya una correspondencia sonora, esta puede ser silábica o fonética, sin embargo, no existe valor sonoro convencional.



Ejemplo:



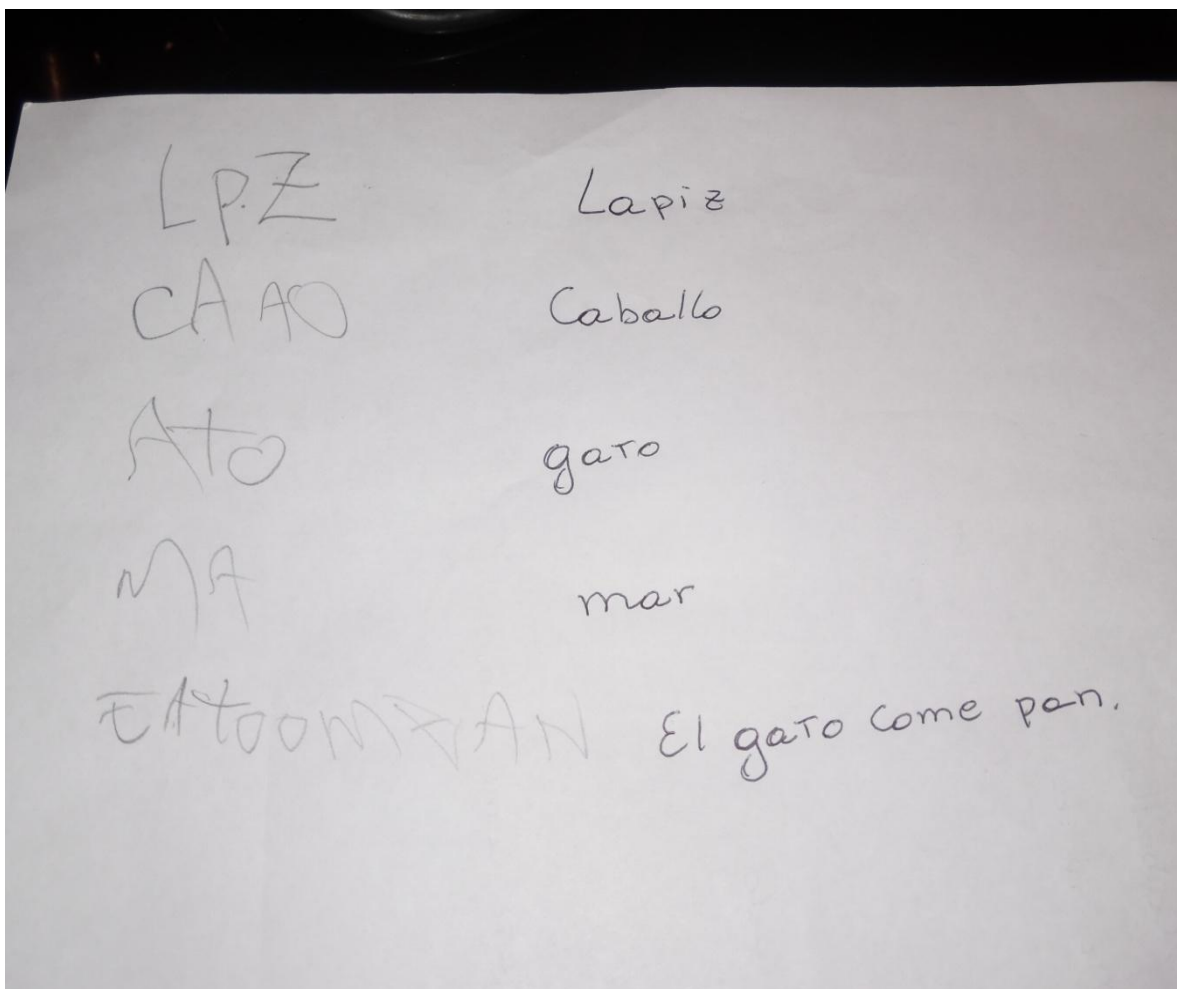
Rocío Troncoso (6 años, 2 meses).

En la ilustración se puede evidenciar que Rocío realiza correspondencia sonora, generalmente fonológica pero también silábica, sin necesidad de la existencia de valor sonoro convencional en sus escrituras.

## H. 2. Escrituras silábico-alfabéticas con predominancia del valor sonoro convencional.

Es similar a la subcategoría anteriormente mencionada (H. 1), diferenciándose solo en el predominio de grafías con valor sonoro convencional.

Ejemplo:



Alejandra Fuenzalida (5 años, 11 meses).

En la ilustración la niña utiliza correspondencia sonora al igual que en la anterior, pero en esta etapa reconoce más letras por lo cual también se hace presente el valor sonoro convencional en sus escrituras, por lo cual se hace más comprensible el significado de las palabras o frases.

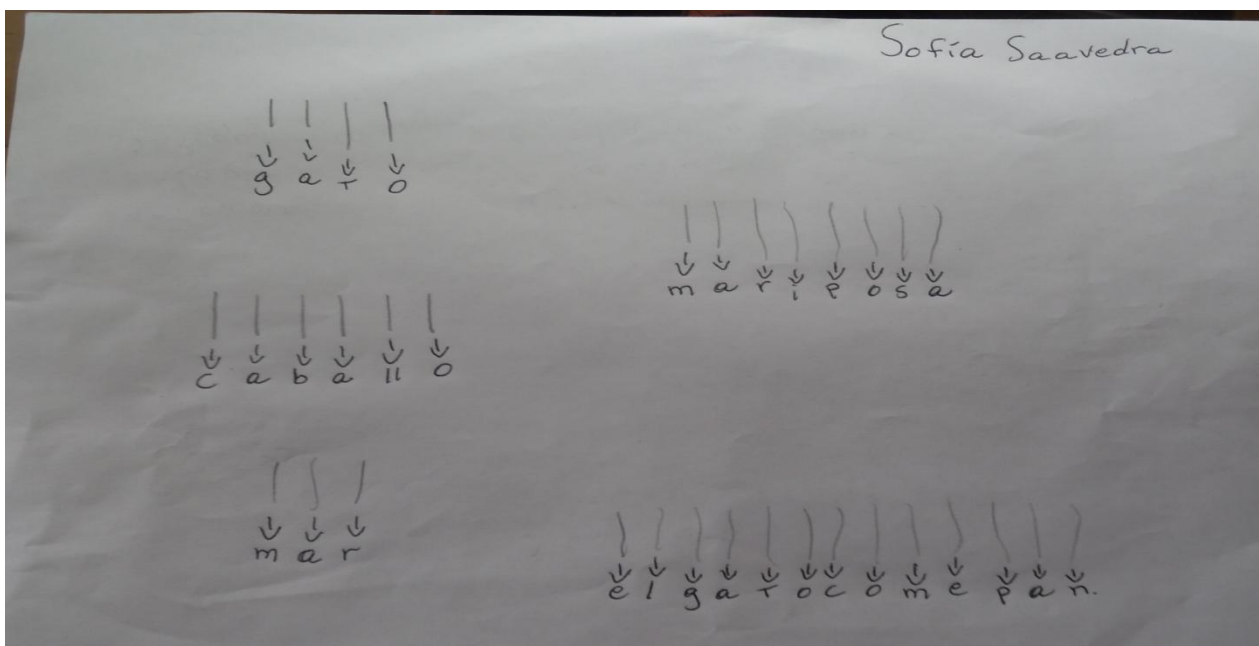
#### **IV. ETAPA ALFABÉTICO:**

En este último nivel del desarrollo de la escritura, predomina la correspondencia entre fonema y grafema, excluyendo la escritura silábica, a pesar de que igual se manifiestan algunas dificultades durante esta construcción.

### I. 1. - Escrituras alfabéticas sin predominio de valor sonoro convencional:

En esta subcategoría podemos evidenciar que los niños/as realizan una letra para representar cada fonema, sin embargo, sus escrituras no poseen valor sonoro convencional, utilizando diversos grafemas, incluso grafismos primitivos.

Ejemplo:



Sofía Saavedra (5 años, 4 meses).

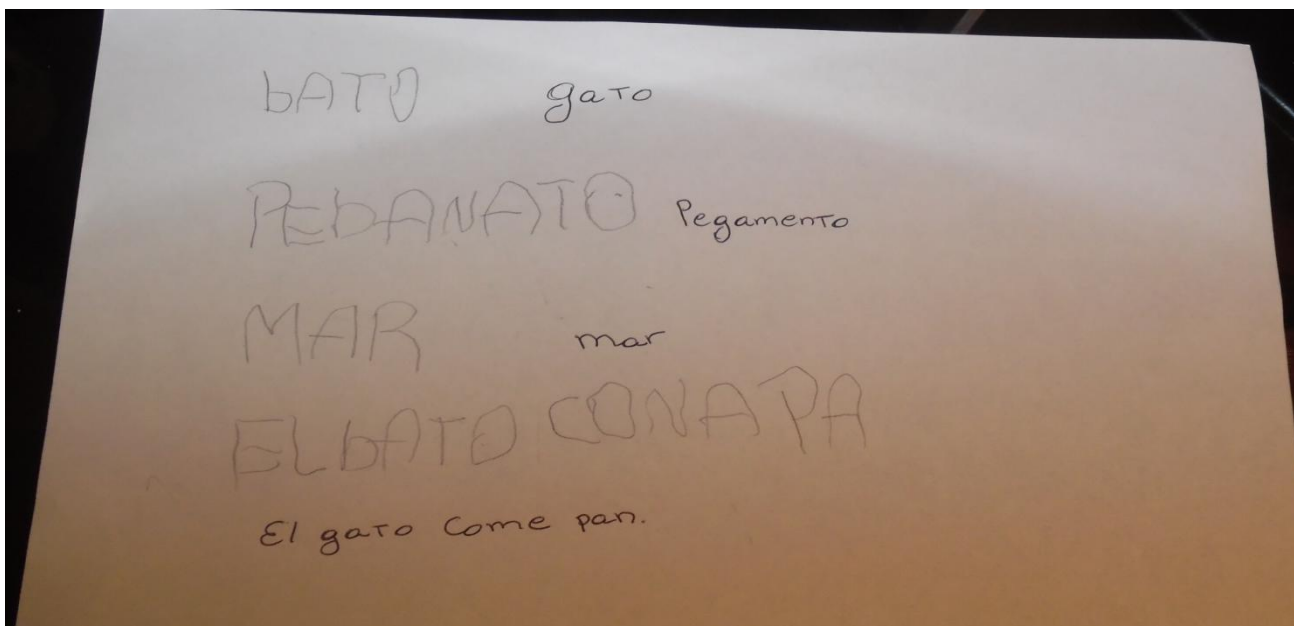
En la ilustración se observa que la menor realiza correspondencia sonora, a pesar de utilizar grafismos primitivos en sus escrituras, esto se debe a que Sofía indica para cada grafema un fonema a la palabra o frase, pero no existe valor sonoro convencional.

### I. 2. Escrituras alfabéticas con algunas fallas en la utilización del valor sonoro convencional:

Al igual que la subcategoría anterior, aquí existe relación entre fonema y grafema (una letra para cada sonido), pero se diferencia en las escrituras, observándose valor sonoro convencional. Se debe señalar que los grafemas pueden no ser los

correspondientes al fonema, esto se debe a que los niños/as aún se encuentra en la construcción de la lengua escrita, por lo cual existe discordancia entre fonema y grafema. A pesar de ello las representaciones realizadas son posibles de dilucidar.

Ejemplo:



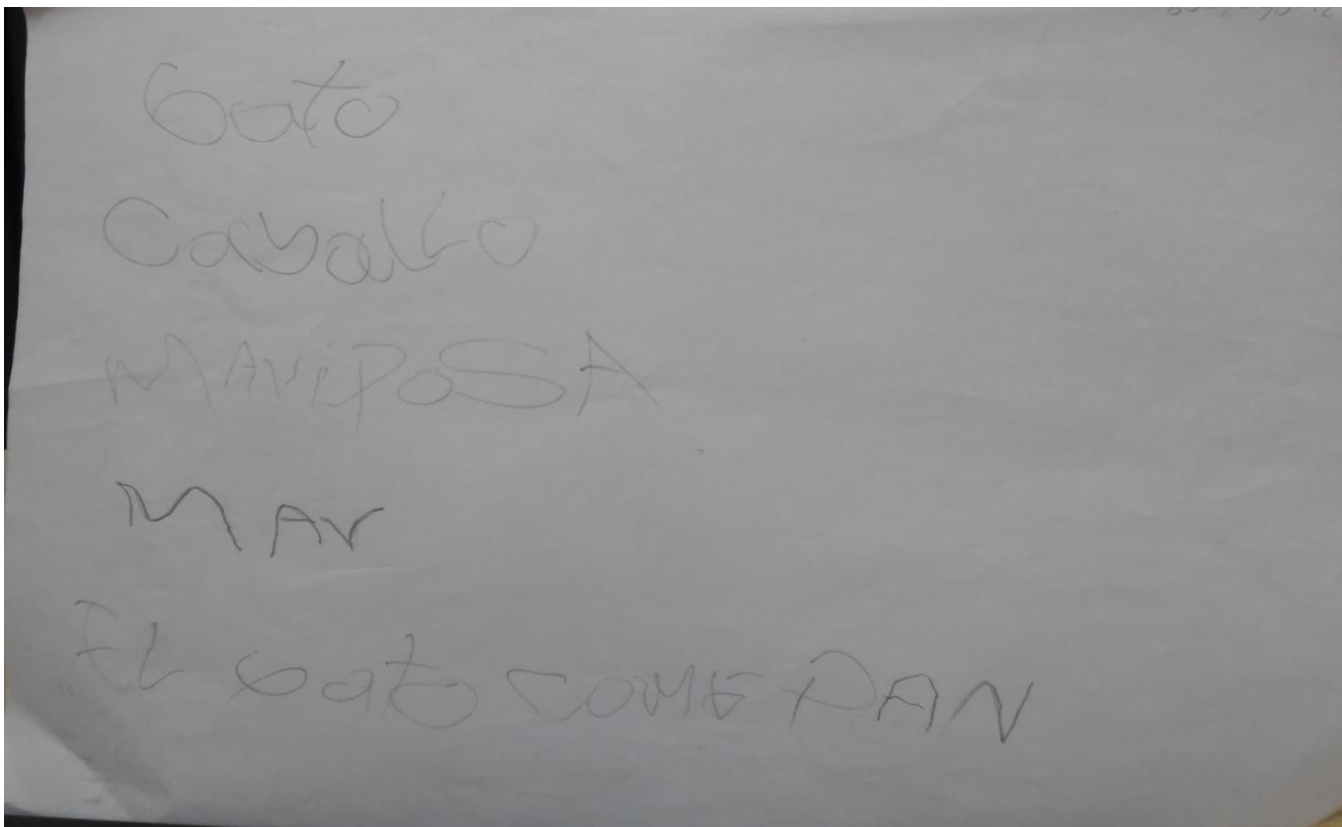
Amaral contreras (6 años)

En la ilustración se evidencian la utilización de letras con valor sonoro convencional, a pesar de errores continuos en escritura de la /b/ por la /g/, así también sucede con /na/ para la sílaba /men/, también se observa la ausencia de algunos grafemas en sílabas complejas, tales como, /men/ en la palabra pegamento, o la /n/ en la palabra pan.

### **I. 3. Escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional:**

Esta al ser la última subcategoría, es aquella que cumple todas las condiciones del sistema de escritura actual, esto es posible porque los niños/as logran manejar los grafemas con su valor sonoro convencional, a pesar de existir aun dificultades ortográficas mínimas que se corrigen durante el desarrollo de la lengua escrita.

Ejemplo:



Martina Silva (6 años, 6 meses).

En la ilustración podemos evidenciar una escritura convencional, en donde existe correspondencia sonora y valor sonoro. La menor realiza escrituras adecuadas tanto en ortografía como en la separación de las palabras, esto es poco habitual en niños de su edad.

En síntesis, en este capítulo se pudo conocer, estudiar, analizar, observar el proceso evolutivo y constructivo que van desarrollando los niños y niñas durante el desarrollo de la lengua escrita.

Además, nos favorece para comprender y ser conscientes del proceso significativo que van desarrollando los niños/as durante la alfabetización, hasta lograr la adquisición de la lengua escrita.

Cabe destacar que todo lo anterior es posible de evidenciar durante las etapas evolutivas y sus respectivas categorías y subcategorías, identificándose la relevancia que tienen las hipótesis en el proceso de construcción, específicamente en la alfabetización inicial.

## Capítulo VI:

### La Didáctica de la Alfabetización Inicial.

Es desde el enfoque constructivista que ubicamos la línea de trabajo para la adquisición de la lengua escrita, tomando en cuenta la importancia de que los estudiantes construyen conocimiento, lo cual se aleja totalmente de la acumulación de conceptos, muchas veces, carentes de significado. Desde esta perspectiva se trabaja con flexibilidad al momento de adecuar las acciones educativas, poniendo máxima atención en todos y cada uno de los estudiantes, con el fin de responder a las necesidades propias de la realidad educativa, basándose en las diferentes teorías que integran el enfoque constructivista.

A partir de investigaciones que dieron paso a la aceptación de que los niños tienen hipótesis acerca de lo escrito es que se hizo necesario elaborar nuevas opiniones alfabetizadoras y alternativas de enseñanza de escritura y lectura, desde donde se desprendieron propuestas didácticas que pretendían centrarse en hacer del niño un sujeto activo, protagonista y participativo; y del profesor un profesional que entiende y escucha los puntos de vista y reflexiones de los niños, para que desde ahí se pueda mediar en el aprendizaje.

Dentro de las nuevas propuestas didácticas, se trató de dar respuesta a preguntas como ¿qué leer? ¿qué escribir? ¿qué características deben tener los textos que se utilizan en aula? Todo esto considerando que “... *no cualquier cosa merece la pena de ser leída o escrita: nunca merece la pena leer ni escribir planas, fichas, cartillas, ejercicios y textos que no interesan ni comunican ni transmiten ni emocionan ni informan ni divierten.*” (Nemirovsky, M. 1999; 26) Dominar el sistema de escritura no implica haber resuelto situaciones de producción o interpretación de textos, es solo un aspecto restringido de este ámbito; la complejidad no depende de que el autor utilice la s o la z, o que coloque una cláusula entre guiones, no depende ni proviene del sistema de escritura, sino de lo que el autor dice o expresa.

Es importante recalcar, que no se trata de concebir el proceso como algo lineal y sucesivo en donde el niño/a primero se convierte en usuario del sistema convencional de escritura y posteriormente interpreta y produce textos, muy por el contrario, los menores crean sus propias hipótesis sobre la escritura y la lectura. Tampoco se trata de dejar de lado la importancia del significado ya que de ser así la situación alfabetizadora pierde todo sentido. *“En consecuencia, la finalidad de la enseñanza de la lectura y de la escritura, incluso desde las etapas iniciales de la escolaridad, consiste en formar niños que sean capaces de producir e interpretar textos, siendo progresivamente, además, mejores usuarios de sistema de escritura convencional. Desde allí que el eje de trabajo deba ser la lectura y la escritura de textos –de textos de uso social—y, simultáneamente, se debe favorecer el avance de los niños en el proceso de aprendizaje del sistema convencional de escritura.”* (Nemirovsky, M. 1999; 29)

Los objetivos educativos siempre incluyen propósitos que están pensados desde lo que “debería” hacer el estudiante, imponiendo el aprendizaje y descontextualizándolo, incluso subestimando lo que pueden llegar a hacer los niños/as; no se piensa, por ejemplo, en la utilización de textos que circulen con mayor frecuencia en el entorno más próximo de los educandos para poder emplearlos como recursos educativos, y si se llegaran a usar, tampoco es común en los docentes explorar si tales recursos propician opciones didácticas nutritivas. Es fundamental considerar que entre mayor interacción mantienen los niños y niñas con la escritura y con sujetos que hagan uso de la escritura convencional mayor será su capacidad de análisis, reflexión, verificación y cuestionamiento durante sus observaciones en torno a lo que lo rodea.

Ante esta panorámica, la función del maestro, de centralizar dando énfasis en la hegemonía de su actuación, no sirve a la hora de hacer transformaciones dentro del aula. Por este motivo las nuevas concepciones educativas del siglo XX adoptan el punto de vista opuesto, en donde el maestro pasa a ser una figura



complementaria, que considera las iniciativas y propuestas de los niños, dejándoles la mayor parte del protagonismo.

En la primera mitad de los años 80 la atención se centró, por un lado en el niño, percibiéndolo como sujeto activo en el proceso de aprendizaje, y por otro lado en el profesor como profesional que atiende y entiende a sus estudiantes. Sin embargo, no se consideraba aún qué leer y qué escribir, pasando por alto el objeto de conocimiento.

La lengua escrita como objeto de conocimiento está constituido por la variedad de tipos de textos, por ende cada uno de ellos debe ser enseñado, teniendo en cuenta que escribir no es algo que se pueda aprender con cualquier tipo de texto, lo cual también es pertinente en el campo de la lectura considerando que no cualquier cosa merece la pena ser leída, dado que no se trata de acercar el lenguaje de los libros a los niños/as, sino que de acercar a los niños al lenguaje de los libros, en consecuencia, estos deberían ser los que circulan a diario en el entorno social del niño.

A finales de los años 80' Myriam Nemirovsky elaboró una propuesta para planificar la enseñanza del lenguaje escrito partiendo del supuesto que enseñar a leer y a escribir radica principalmente en ayudar o favorecer al avance de los niños en el dominio del lenguaje escrito, siendo cada vez mejores productores e intérpretes de diferentes tipos de textos, y considerando además que el lenguaje escrito utiliza un sistema de escritura convencional, el cual permite el uso social de las producciones escritas.

En el presente capítulo se mencionarán algunas de las propiedades fundamentales de los tipos de textos y del sistema de escritura. *“La distinción establecida entre propiedades de tipos de texto y propiedades del sistema de escritura contribuye a conceptualizar de manera autónoma los aspectos que forman el texto en cuanto tal, y los que se refieren específicamente a los elementos gráficos que se utilizan al escribir y a las normas de uso de dichos*

*elementos*" (Nemirovsky, M. 1999; 27).

Cabe destacar que esta planificación está dirigida al profesor con el fin de aportar a la reflexión que este puede hacer acerca de las diferencias y semejanzas entre los tipos de textos para favorecer el aprendizaje de los niños a través de la organización de la tarea didáctica.

Propiedades del tipo  
de texto.

- Función.
- Autor/ autores.
- Público potencial.
- Relación con lo real.
- Extensión.
- Formulas fijas.
- Léxico.
- Categorías gramaticales.
- Estructura del texto.
- Tipografía.
- Formato.
- Uso posterior a la lectura.
- Modo de lectura.
- Relación título-contenido.
- Relación imagen-texto.
- Soporte.
- Personajes.
- Temáticas.

**Estructura de  
Planificación**

Propiedades del  
sistema de escritura.

- Diferencia dibujo escritura.
- Propiedades cualitativas.
- Direccionalidad del sistema.
- Tipos de letra.
- Ortografía.
- Puntuación.
- Separación entre palabras.

## Propiedades del tipo de texto.

Los textos son utilizados para resolver situaciones didácticas puntuales ya que cada uno cumple una *función* particular, la cual es necesaria conocer dentro del proceso de alfabetización para saber en qué momento se puede recurrir a cada tipo de texto.

Por otro lado, todo texto tiene *autores o autoras*, sea conocido o no se debe trabajar en ello, la autoría en los textos es fundamental para reforzar o aumentar el bagaje cultural en los niños, además para hacerles saber que escribir no es una actividad reservada para ciertas personas; entendiendo que todo autor de un texto es hombre, mujer o niño, perteneciente a cualquier núcleo familiar, comunidad o país del mundo.

Cada texto tiene un *público potencial*, en algunos casos apuntan a lectores de cómic, noticias o cuentos, pero también puede ser al lector con nombre y apellido, como en el caso de las cartas que van dirigidas a alguien en concreto, o cuando el que lee es su propio lector, como en el caso de las notas o diarios de vida.

Según el tipo de texto se evidenciarán diversas *relaciones con lo real*; lo que se plantea en una noticia no es lo mismo que en un cuento, en el primero se intenta entregar una información fidedigna de un hecho, descifrándolo tal cual ha sucedido, y el segundo presupone que todo parecido con lo real es pura coincidencia. Por eso existen diversas formas de utilizar la producción de un texto u otro considerando que en algunos casos tendrá que haber rigurosidad en la información utilizada y en otros se podrá hacer uso de la imaginación en su máxima expresión.

Cada tipo de texto se caracteriza además por su *extensión*, y trabajar en dicha propiedad permite en un niño anticipar cuanto podrá extenderse en una producción, teniendo en cuenta, por ejemplo, que una noticia es más larga que un anuncio publicitario.

Algunos textos tienen *fórmulas fijas* que permiten saber qué tipo de texto se está leyendo. En una carta podemos encontrar términos prototípicos como "estimado señor", " se despide atentamente a usted" o en un cuento clásico "érase una vez".

Para apropiarse y utilizar el lenguaje escrito es necesario ser usuario de su *léxico*, el cual no es común para todos los tipos de textos; "estimado" corresponde a textos epistolares, como "la princesa montó su impetuoso corcel" correspondería a un cuento, por ende es necesario indagar en cada uno de ellos. Es menester considerar que el lenguaje escrito tiene una riqueza lexical propia ya que es diferente a la del lenguaje oral considerando que " no se escribe como se habla"

Según las *categorías gramaticales* que se quieran trabajar conviene recurrir a uno u otro tipo de texto ya que estas aumentan o disminuyen dependiendo de cada uno de ellos. En la receta predominan los verbos y en los cuentos los adjetivos; no así en la noticia porque se trata de que sea lo más objetiva posible.

Si se desea aproximar a las propiedades de un texto es fundamental reconocer su *estructura*, por ejemplo saber que una noticia se estructura en función del qué, quién, cuándo, donde, etc., y que un cuento se divide en tres partes llamadas inicio, nudo y desenlace.

En algunos textos la *tipografía* es fundamental, como por ejemplo en el anuncio publicitario o en la noticia si se considera que el titular utiliza un tipo de letra diferente a la del resto de la información, lo mismo sucede con el texto expositivo donde los subtítulos van destacados tipográficamente para indicar una subdivisión temática. Los tipos de letras son un aspecto lúdico en el acto de escribir, sobretodo en la actualidad gracias al uso del computador.

Cuando se habla de *formato* es referido a la disposición del texto en el espacio a través de características que distinguen a cada tipo de texto como por ejemplo las líneas irregulares en un poema, las columnas periodísticas, la ubicación de la fecha y destinatario en la carta, etc.

El *uso posterior que se le da a la lectura* también es determinado por el tipo de texto, algunos se botan después de haber sido leídos, como los diarios, otros se mantienen y son vistos de vez en cuando, como en el caso de las revistas, o incluso algunos se pueden conservar toda la vida como lo son los libros. Así es como en el aula también se le puede otorgar el destino que socialmente le dan a cada tipo de texto.

Según el tipo de texto y el objetivo de la lectura dependerá el *modo de lectura*. Hay quienes leen el diario deteniéndose en los titulares o en información específica, algunos dejan la lectura inconclusa, o comienzan a leerlo de atrás para adelante. Cuando se recibe una carta, algunos se interesan primeramente en quien la envió y luego en el contenido y otros los prefieren al revés. En resumen, se podría decir que no leemos linealmente y es eso precisamente lo que enseña la escuela, dando énfasis en una lectura continua y ordenada la cual nunca o casi nunca se da fuera de la escuela.

La *relación título-contenido* no es igual en todos los tipos de textos, un título de un poema se diferencia de un título de una noticia o de un cuento, no solo en cuanto a la relación título-contenido sino que también en léxico, construcción y extensión. La función del título es llamar la atención del lector y facilitar la anticipación del contenido, incluso, no es raro que un lector se interese en un texto solo por su nombre, es más, existe quienes lo crean al final para que tenga concordancia con la temática abordada. El trabajo didáctico con títulos puede ser muy interesante para trabajar en análisis.

La *relación imagen- texto* puede variar según el tipo de texto, no es aleatorio, las recetas se acompañan generalmente de fotos de los platos de la comida preparada, llamando la atención por lo apetitoso que puede llegar a quedar, los cuentos suelen ser acompañados por dibujos, y las noticias de fotografías que entregan seriedad y veracidad a la información entregada.

El objeto físico que lleva un texto viene siendo el *soporte* que permite anticipar,

qué tipo de texto contiene sin necesidad de haberlo leído, por ejemplo, el diario se caracteriza por ser un tipo de texto escrito en grandes y largas hojas.

Los **personajes** difieren según el tipo de texto, porque en nada se parece un gato que habla, en un cuento, con un alcalde o un gobernador relacionado perteneciente a una noticia. Es por estas diferencias que trabajar en la comparación de los personajes de diferentes tipos de textos es tan productivo, ya que a través del descubrimiento de semejanzas y diferencias se puede abrir un eje de análisis para actividades de lectura y escritura.

Una misma *temática* puede ser utilizada para diferentes tipos de textos, incluso se pueden transformar pasando de ser un tipo de texto a otro como en el caso de la novela cuando pasa a guion cinematográfico. Esta actividad es muy interesante para realizar con los niños.

### **Propiedades del sistema de escritura:**

A continuación se abordaran las propiedades del sistema de escritura mencionadas en la estructura básica de planificación.

Cuando se trabaja la diferencia entre dibujo y escritura se contribuye a que el niño/a "supere" la etapa en donde realizan trazos muy parecidos tanto para dibujar como para escribir. Centrando el trabajo en identificar "donde dice" para que los niños/as comiencen a distinguir características correspondientes a cada uno de los dominios (trazo y organización espacial)

El proceso de aprendizaje del sistema de escritura posee características *cuantitativas* y *cualitativas*, un ejemplo de la primera es cuántas letras lleva una palabra, y de la segunda qué letras lleva la palabra. A raíz de estas características se pueden realizar situaciones didácticas que colaboren en el proceso tomando en cuenta en qué nivel del proceso se encuentra el niño (considerando que las hipótesis van cambiando según el nivel en el que se ubica el niño/a)

Considerando que hay una convención social en cuanto a la *direccionalidad del sistema* es que se hace necesario trabajar este aspecto en el aula a través de estrategias o recursos, como por ejemplo el computador, de esta manera es muy probable que los niños/as comprendan mucho más rápido que en castellano se escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.

Cuando los docentes trabajan con niños/as en etapas iniciales suelen preocuparse por el tipo de *letra*, entre las cuales se encuentran básicamente la imprenta y la ligada, llamada también cursiva o manuscrita. Sin embargo el uso de una o de otra varía según el lugar geográfico y sus respectivos usos sociales, en algunos países se escriben con minúscula, otros lo hacen con mayúsculas, y otros inician con una mayúscula y prosiguen con minúsculas.

Los niños/as prefieren, por lo general, la letra imprenta mayúscula por ende es fundamental aprovechar de fomentarla, así los niños/as avanzan con mayor facilidad y rapidez al sistema de escritura convencional. De esta forma cuando el tipo de letra ya no representa un problema el niño/a puede centrarse con mayor atención en las propiedades del sistema, minimizando las dificultades relacionadas al trazado. Además Miriam Nemirovsky ha señalado que después de realizar largos estudios de grupos escolares, se puede afirmar que aunque no se intencione el cambio de tipo de letra, los niños igual lo hacen de manera espontánea por que desean escribir como se hace en su medio social, y uno de los elementos que caracteriza a dicho medio son los textos escritos a mano.

Por otro lado, si bien la *ortografía* es importante durante la escolaridad primaria, es una propiedad a la cual se le da demasiada importancia en la escuela, se trata con exclusividad y como condición infaltable en un texto.

Ante esto la función del profesor se centra principalmente en corregir la ortografía, sin embargo un texto siempre es mejorable, transformándose en una especie de borrador permanente ya que el texto puede ser retomado y mejorado, en cierto sentido no hay versión definitiva. Es por esto que la función del profesor debería



contribuir a la mejoría de los textos de los niños en todo sentido, no solo en ortografía. No obstante antes de cualquier intervención el comentario del profesor debe centrarse en el significado del texto, así los niños verificarán que en todo texto prevalece el "que dice ahí"; lo que además debería ir acompañado de un comentario elogioso confirmando lo que es lo más significativo para que recién ahí se pueda dar paso a las mejorías, las cuales no se llevan a cabo tachando o marcando notoriamente si no que muy por el contrario, a través de estrategias para que el niño tome conciencia ortográfica, dando paso a los cambios necesarios para adecuarse a la norma, todo esto de manera que no se vuelva algo invasivo o limitador si no que como una instancia en donde se devuelve al niño un problema para que lo piense y lo resuelva.

El ámbito de la *puntuación* es un tema digno de interés en cuanto a reflexionar, analizar o indagar cuándo y por qué utilizar un signo o no, sin embargo en lo cotidiano es común ver que se trabaje o se utilice en relación a las pausas temporales, suponiendo que un punto y aparte implica un intervalo mayor que una coma o un punto seguido, lo cual empobrece totalmente la complejidad y función de este aspecto del sistema de escritura. Nunca nos detenemos ante un signo de puntuación cuando leemos en silencio y esta problemática viene de la importancia que le da la escuela a la lectura en voz alta (la cual no utilizamos ya que comúnmente solemos leer en silencio).

La separación entre palabras por lo general aparece cuando los niños/as ya han avanzado en el dominio del sistema de escritura, siendo la separación de palabras un aspecto observable para ellos. Para que avancen en este aspecto deben reflexionar sobre los espacios o huecos entre palabras, a través de la utilización de textos como revistas, diarios, libros etc.

Cuando el maestro trabaja las propiedades del sistema de escritura lo hace en función de:

1.- El tipo de texto con el que se trabajará; por ejemplo si se llegara a trabajar

signos de exclamación e interrogación, se podría utilizar el cómic, o si se quisiera abordar puntuación se trabajaría con un cuento o una noticia, y no con un anuncio publicitario, considerando que no se utilizan signos de puntuación en los anuncios.

2.- Las etapas del proceso de aprendizaje en las que se encuentran los niños/as (no sería pertinente sistematizar la reflexión sobre ortografía si el niño/a realiza trazos sin control de cantidad).

### **¿Cómo planificar?**

La propuesta anteriormente abordada incentiva a incluir en la planificación variados momentos continuos pero no restrictivos ante el actuar del profesor, los cuales se darán a conocer a continuación para ver en qué consisten y como se llevan a cabo.

A.- Elegir un tipo de texto.

B.- Seleccionar propiedades del texto que se quieren trabajar.

C.- Seleccionar propiedades del sistema de escritura que se quieren trabajar.

D. Diseñar secuencias didácticas y sus respectivas situaciones.

Elegir un tipo de texto:

Se elige un tipo de texto para trabajar durante un periodo determinado, el cual podría variar dependiendo de muchos factores, sin embargo se prevé un tiempo, se sabe que si es breve puede durar días y si es prolongado puede durar más de un mes. Los criterios para elegir el tipo de texto son multifactoriales, ya que existe la posibilidad de elegirlo, por ejemplo, en función de un acontecimiento social que lleve a trabajarlo o simplemente a ejemplares que llegan a la escuela. Durante este primer momento el docente sistematiza su conocimiento respecto del tipo de texto seleccionado ampliando la posibilidad en cuanto al diseño de situaciones didácticas relacionadas a lo que se quiere abordar.

Seleccionar propiedades del texto que se quieren trabajar:

Es necesario seleccionar cuales son las propiedades que se quieren abordar a lo largo del período planificado ya que no se pueden trabajar todas, porque se podría dedicar un año completo solo a eso y no se podría abarcar ninguna propiedad de otro tipo de texto. De esta manera el docente trabaja con una orientación para las actividades a diseñar, por ejemplo, si llegase a abordar el cuento puede seleccionar como propiedades, relación título-contenido, léxico específico, autor/es, personajes y soporte. El profesor debe ser consciente de que cualquier elección para trabajar con respecto a las propiedades del tipo de texto, debe ser sustentada.

Seleccionar propiedades del sistema de escritura que se quieren trabajar:

En el tercer periodo se puede evidenciar que a veces son las propiedades del sistema de escritura las que determinan que tipo de texto se deben trabajar (como en el caso cómic cuando se quieren abordar los signos de interrogación y exclamación), sin embargo, y como se mencionó en párrafos anteriores es fundamental saber en qué niveles del proceso de aprendizaje del sistema de escritura se encuentran los niños para que las situaciones didácticas sean pertinentes.

Diseñar secuencias didácticas y sus respectivas situaciones:

Tanto en la selección de propiedades del tipo de texto como para las del sistema de escritura se diseñan situaciones didácticas con continuidad y reciprocidad en sus relaciones, las cuales se integran en una secuencia didáctica.

A principio del siglo XX comienzan a emerger nuevas iniciativas “*cuya esencia estriba en proponer el trabajo escolar no como una suma de actividades aisladas y desvinculadas, sino como la búsqueda de ejes articuladores que dan coherencia y sentido al conjunto de las situaciones del aula*” (Nemirousky, M. 1999; 119) estos aportes hacían referencia a un conjunto de actividades con vínculos y relaciones

recíprocas y significativas que forman parte de un proyecto organizado por el profesor alrededor de ciertas temáticas que tienen relevancia y pertinencia en función del aprendizaje de los niños y niñas.

Es importante considerar que las temáticas trabajadas por los niños/as en su entorno cotidiano no merecen ser profundizadas en los contenidos de enseñanza, porque aunque la escuela no los aborde, el niño y niña las aprenderá o avanzará en su conocimiento de todas maneras, por ende el tiempo debe ser aprovechado para dar prioridad a aquellos temas que son relevantes para que el niño/a sea partícipe del entramado social, habiendo espacios para dialogar en torno a lo que no conocen y despertando intereses que probablemente no manifestarían de manera espontánea si no tiene la posibilidad de acercarse a ello. Desde esta perspectiva la función del profesor no es partir de los intereses de los niños/as sino que generar intereses en ellos, porque si realmente el docente tuviera que partir de los intereses de los menores tendría que abordar asuntos que no son interesantes para todos, es imposible que el profesor pueda advertir todo lo que surge en el grupo, ya que solo el realiza una selección constante de intervenciones y/o acciones de algunos niños/as, para luego reinterpretarlas y darles una valoración en función del proceso de aprendizaje y posteriormente recoger lo que el profesor considere más movilizador y enriquecedor, contribuyendo a hacer de los niños/as y de el mismo un sujeto deseoso de descubrir y entender realidades sociales, culturales, tecnológicas, etc., que ayuden a su propia colaboración en la evolución y modificación de estos.

Desde esta mirada el papel determinante lo tiene el profesor al menos en el nivel de compromiso hacia la temática de trabajo y el respeto e interés por la participación de los estudiantes, la flexibilidad es fundamental y debe existir siempre en el trabajo didáctico haciendo del aprendizaje un proceso de organización y no una simple yuxtaposición del conocimiento. Desde esta perspectiva el plan de trabajo se modifica en función de las relaciones entre el conocimiento que sostiene y lo que construyen en el presente.

En consecuencia la planificación de una didáctica o la organización del trabajo en aula mediante un conjunto de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí, implica analizar sobre la marcha para hacer cambios e incorporar situaciones no previstas modificando el rumbo si es necesario.

Estas situaciones no previstas guardan relación con que además de la secuencia hay que tener en cuenta otras situaciones, por un lado las situaciones puntuales que se dividen en diseñadas e imprevistas y situaciones de rutina.

Las situaciones puntuales diseñadas son aquellas que se pueden planificar y no tienen relación con la secuencia didáctica se desarrollan con total independencia de esa última. Situaciones puntuales imprevistas, son las que no están planificadas y provienen de diversas circunstancias o por iniciativa de los niños/as.

## **Conclusiones.**

A lo largo de la presente investigación monográfica se pudo dar a conocer, que la problemática evidenciada en la región latinoamericana, en torno a la alfabetización inicial, guarda total relación con las bajas expectativas de los docentes respecto de las capacidades que tienen los estudiantes para adquirir el conocimiento, asociando el éxito de los aprendizajes a los métodos y no al sujeto que aprende, y suponiendo, además, que dicho aprendizaje comienza cuando el niño ingresa al sistema escolar, negando todo bagaje cultural previo y procesos de construcción inherentes a la adquisición del conocimiento, que son fundamentales de considerar ya que son producto de la interacción que tienen los niños con el mundo escrito, los cuales de ser tomados en cuenta pueden servir al docente para una mejor organización del plan de trabajo en aula, en función de los aprendizajes e intereses del grupo.

A través de este estudio se ha podido corroborar que el aprendizaje tradicional se separa en dos grandes etapas sucesivas, en primera instancia se establece que el niño no sabe y que debe adquirir técnicas a través de una etapa mecánica y en segunda instancia se entiende que el niño ya sabe, por ende puede acceder sin dificultades a una lectura comprensiva. Sin embargo esta dicotomía, que se viene generando hace tantos siglos en la historia de la educación, ha demostrado su ineficiencia, ya que no ha podido dar respuestas a los altos niveles de analfabetismo, y a los bajos niveles de comprensión y producción de textos en la región. En consecuencia, ha quedado evidenciado un problema de fondo que no ha podido ser cubierto por las clásicas metodologías utilizadas en las escuelas, pero que sí ha podido ser abordada a partir de una nueva comprensión de la lengua escrita desde el enfoque psicogenético, provocando y promoviendo transformaciones en el área de la alfabetización inicial con nuevas propuestas, que van desde la resignificación del aprendizaje hasta la reorganización del trabajo en aula a través de nuevas e interesantes didácticas.

La comprensión de los procesos de construcción de la lengua escrita, lleva consigo la desestabilización del docente tradicionalista, lo incomoda y lo hace enfrentarse al desequilibrio, dado que mirar la lengua escrita desde esta perspectiva, en donde el niño es el que construye sus conocimientos, implica inevitablemente replantearse el trabajo docente y su compromiso con los niños, lo cual es fundamental teniendo en cuenta que el docente cumple un papel determinante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, favoreciéndolos o perjudicándolos de maneras significativas durante su formación.

Mirar la enseñanza de la lengua escrita desde el enfoque psicogenético abre un amplio campo de posibilidades en cuanto a la modificación de las prácticas pedagógicas, sobre todo si consideramos que lo implementado hasta el momento para superar la problemática de la alfabetización no ha dado resultado. Además, lograr concebir al niño como un ser que construye conocimiento, permitiría dejar de lado el estigma del estudiante como un sujeto pasivo y reproductor de contenidos, permitiendo dar voz a quienes nunca han tenido voz en el ámbito escolar.

Como ya se ha mencionado, los docentes tradicionalistas realizan sus prácticas bajo el alero de metodologías y técnicas entregadas de manera convencional por las grandes instituciones educativas, y para poder cambiar esta situación se hace necesario la problematización del actuar docente para posteriormente tomar nuevas decisiones pedagógicas que posicionen al maestro como un sujeto activo del proceso de enseñanza - aprendizaje, siendo capaz de organizar y mediar los aprendizajes sin dejar de lado el papel protagónico de los estudiantes y la importancia del objeto de conocimiento en la alfabetización inicial.

Para que el niño pueda apropiarse de la escritura tiene que experimentar un proceso constructivo, sin embargo la educación tradicionalista no lo considera de esta manera y mientras eso persista será difícil abandonar el pensamiento dicotómico en torno al “aprende” vs. “no aprende” asociado al aprendizaje de los

niños. Es por ello que considerar el aprendizaje de la lengua escrita en términos de procesos es fundamental, para que así se puedan cambiar las concepciones de la escritura, la cual es concebida como una simple transcripción de lo oral.

Las didácticas emergentes del siglo XX colaboran con el proceso de organización de actividades dentro del aula, dando al maestro diversas herramientas que permitan tomar nuevas decisiones pedagógicas, considerando al estudiante desde una nueva perspectiva y haciendo de la lengua escrita un proceso para el cual es necesario construir. Es por esto que junto a las didácticas nace un nuevo niño visto como un ser activo, colaborativo y participativo de su propio aprendizaje. Desde esta mirada los nuevos aportes han venido a revolucionar la sala de clases y a introducir a ella un sinnúmero de oportunidades que hacen de los niños sujetos con mayores posibilidades de desenvolverse e integrarse en el mundo social y cotidiano. Toda esta situación ha provocado que los objetivos educativos se inviertan hacia los intereses de los niños, lo cual no significa dejar de lado los contenidos mínimos obligatorios ni no que muy por el contrario, potenciarlos para que desde ahí motive a los niños en el desarrollo de los aprendizajes.

Las propuestas novedosas que se desprenden del enfoque psicogenético, permiten que las nuevas generaciones desarrollen mayor interés por la lectura y la escritura ya que se aborda de manera contextualizada permitiendo que los niños hagan conexiones con situaciones cotidianas que les atañe. Desde esta perspectiva jugar al “vamos a hacer como si” no existe, por ejemplo, si se les está enseñando a sumar a un grupo de niños, no se juega precisamente a comprar, sino que, con el fin de que el aprendizaje sea una herramienta que le permita al niño desenvolverse en el entramado social, se le presenta una situación real en donde el pueda comprar y pueda llevar a la práctica los contenidos aprendidos en el aula, y solo desde esa base se puede montar una actividad de compra y venta dentro de la sala de clase, porque solo ahí podrá resignificar el aprendizaje.



## **Bibliografía**

- Braslavsky, B. (2005). Enseñar a entender lo que se leer. La alfabetización en la familia y en la escuela. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bustamante, G. y Jurado Valencia, F. (1996). Los Procesos de Escritura, Hacia la producción interactiva de los sentidos. Argentina: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ferrando, M. Manosalva, S. y Tapia, C. (2014) Alfabetización Inicial desde un Enfoque Psicogenético: Una Mirada Deconstructiva de la Discapacidad.
- Ferreiro, E & Palacio-Gómez M. (1982) Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura., México: Siglo veintiuno editores.
- Ferreiro, E & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo veintiuno editores.
- Ferreiro, E. (1996) “Aplicar, replicar, recrear. Acerca de las dificultades inherentes a la incorporación de nuevos objetos al cuerpo teórico de la teoría de Piaget”. Temas fundamentales en psicología y educación. Cien Años con Piaget. Volumen III, N° 8-9
- Ferreiro, E. (1997) Alfabetización: teoría y práctica. México: Siglo veintiuno editores.
- Ferreiro,E., Palacio-Gómez M, y Colaboradores (1982). Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura, México: Dirección General de Educación Especial. SEP-OEA.
- Manosalva, S. (1997) Enseñanza y Aprendizaje de la lengua escrita. Enfoque Psicogenético, Santiago de Chile:

- Nemirovsky, M. (1999). Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... México: Paidós Mexicana, S.A.
- Ortiz, D & Robino, A. (2003). Cómo se aprende, cómo se enseña la lengua escrita. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial, S.A.
- Szmigielski, M. (2002). Psicogénesis de la lengua escrita. Argentina, Buenos Aires: Longseller.

## Webgrafía

- Centro de estudio de opinión ciudadana universidad de Talca. (2012). Analfabetismo en la región del Maule. *Recuperado de* [http://www.ceoc.cl/pdf/Boletines\\_Economia/2012/04abr\\_2012\\_ANALFABETISMO%20EN%20EL%20MAULE.pdf](http://www.ceoc.cl/pdf/Boletines_Economia/2012/04abr_2012_ANALFABETISMO%20EN%20EL%20MAULE.pdf)
- UNESCO. (2000). alfabetismo funcional en siete países de América Latina. *Recuperado de* <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121483so.pdf>
- Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Pedagogía. (2011). Chile en el Día Internacional de la Alfabetización 2011: ¿En qué dirección van los esfuerzos de Alfabetización y el Aprendizaje Permanente?. *Recuperado de* <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt825.pdf>
- SITEAL. “Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina”. (2010). El analfabetismo en América Latina, una deuda social. *Recuperado de* [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/datodestacado\\_furosevich\\_20101130.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/datodestacado_furosevich_20101130.pdf)
- Gobierno de Chile Agencia de Calidad de la Educación. (2010) programa internacional de evaluación de estudiantes. *Recuperado de* <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/04/PISA-Programa-Internacional-de-Evaluaci%C3%B3n-de-Estudiantes.pdf>
- SITEAL. (2014). *Recuperado el 1 de mayo de 2014, de* [http://www.siteal.iipeoei.org/sites/default/files/datodestacado\\_furosevich\\_20101130.pdf](http://www.siteal.iipeoei.org/sites/default/files/datodestacado_furosevich_20101130.pdf)

- Ferreiro, E. (2000). *Volver a leer*. Obtenido de [http://www.gracielabiolet.com/Graciela Biolet/Publicaciones Volver a Leer\\_files/volver2000.pdf](http://www.gracielabiolet.com/Graciela_Biolet/Publicaciones_Volver_a_Leer_files/volver2000.pdf)
- Ministerio de educación presidencia de la Nación “desafíos de la alfabetización temprana” 2012, recuperado de: <http://curriform.me.gov.ar/primaria/file.php/1/18.5.AlfabetizacionModulo5baja.PDF>.
- Universidad Nacional de la Plata [http://www.unlp.edu.ar/articulo/2011/4/15/emilia\\_b\\_m\\_ferreiro\\_honoris\\_causa](http://www.unlp.edu.ar/articulo/2011/4/15/emilia_b_m_ferreiro_honoris_causa)
- UNESCO Ampliando a 12 años la escolaridad obligatoria, recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/MesMOE/messages/chile.html>