



MINERD
Ministerio de Educación
República Dominicana

Viceministerio de Servicios Técnicos Pedagógicos
Dirección General de Educación Primaria



LA ALFABETIZACIÓN INICIAL: EL DERECHO A APRENDER Y CRECER

Un aporte a la comprensión de los procesos
de alfabetización inicial

Dirigido a maestras y maestros alfabetizadores de 1ro, 2do y 3er grado

Mayo de 2016
Versión preliminar



CRÉDITOS

LA ALFABETIZACIÓN INICIAL: EL DERECHO A APRENDER Y CRECER

Dirección General de Educación Primaria
Ministerio de Educación de la República Dominicana

Serie: Sistema de Apoyo a los Aprendizajes

Elaboración:

Lillian Castillo
María Isabel Incháustegui

Coordinación:

Rita Ceballos
Onelda Gómez

Revisión:

Equipo técnico docente nacional, regional y distrital del Nivel Primario.

Corrección de estilo:

Modesto Cuesta

Diseño y diagramación:

Bertha Marcily Montás D' Oleo

Santo Domingo, República Dominicana
2016

Presentación.....	5
PRIMERA PARTE.....	7
1. Evolución del concepto de alfabetización.....	7
2. Teorías y métodos tradicionales de alfabetización.....	8
2.1. Teoría perceptivista.....	9
2.2. Métodos analíticos y métodos sintéticos.....	9
3. Antecedentes de alfabetización inicial en República Dominicana.....	11
4. Concepción de la infancia y la niñez.....	15
5. Teorías y enfoques actuales de enseñanza de la lengua escrita.....	17
5.1. La conciencia fonológica.....	17
5.2. El lenguaje integral.....	19
5.3. El enfoque constructivista.....	20
5.4. El enfoque sociocultural.....	22
5.5. El enfoque integral de la enseñanza de la escritura.....	23
SEGUNDA PARTE.....	27
6. Las niñas y los niños como sujetos cognoscentes.....	27
6.1. ¿Cómo adquieren las niñas y los niños la lengua oral?.....	28
6.2. ¿Cómo aprenden las niñas y los niños la lengua escrita?.....	29
6.2.1. Prácticas sociales de oralidad, de lectura y de escritura.....	30
6.2.2. Interacción con diversidad de textos de circulación social.....	32
6.2.3. Conceptualizaciones de las niñas y los niños acerca de la escritura.....	33
6.2.4. Niveles de lectura.....	36

7.	Cómo intervienen los docentes para favorecer los procesos de alfabetización inicial.....	43
7.1.	Estrategias relacionadas con las prácticas sociales de lectura.....	43
7.2.	Estrategias para secuenciar las actividades y articular procesos de lectura, de escritura y de adquisición del sistema de escritura.....	45
7.3.	Estrategias para favorecer la comprensión lectora vinculadas al proceso de lectura y a textos que contribuyen al desarrollo de estrategias lectoras en la alfabetización inicial	46
7.4.	Estrategias para propiciar avances en la construcción del sistema de escritura por parte de las niñas y los niños.....	51
7.5.	Estrategias para favorecer que las/los niñas/os descubran por sí mismas/os las unidades mínimas del lenguaje que carecen de sentido.....	54
7.5.1.	Ejemplos de intervenciones del docente según niveles de escritura.....	55
7.6.	Estrategias para favorecer la comprensión lectora a partir del modelo interactivo de la lectura.....	59
7.7.	Estrategias para favorecer la producción de textos desde los inicios de la escolaridad respetando lo que piensan las/los niñas/os acerca de la escritura.....	60
7.8.	Estrategias para favorecer la enseñanza de la Matemática para una alfabetización con sentido crítico.....	63
8.	Orientaciones del modelo pedagógico del primer ciclo acerca de la alfabetización inicial.....	66
8.1.	Perfil del docente y de la docente alfabetizadora.....	66
8.2.	Enfoques teórico-metodológicos del currículo y enfoque comunicativo y textual.....	68
8.3.	Diversidad de textos de circulación social.....	69
8.4.	Aprender el código a partir del texto y de las competencias específicas de la lengua.....	70
8.5.	Perspectiva integradora de la construcción de conocimientos.....	71
8.6.	Las artes y la alfabetización inicial.....	72
8.7.	La evaluación de los procesos de alfabetización.....	74
9.	A modo de cierre.....	82
10.	Referencias.....	83

Apreciada maestra, apreciado maestro de primer ciclo:

Desde la Dirección General de Educación Primaria se presenta este material titulado *La alfabetización inicial: el derecho a aprender y crecer*. El documento es un aporte a la comprensión de los procesos de alfabetización inicial, con la finalidad de continuar el diálogo sobre la hermosa y compleja tarea de generar procesos significativos y contextualizados para que las niñas y los niños aprendan a leer, a escribir y se desarrollen como seres integrales. Este material forma parte del “Sistema de Apoyo a los Aprendizajes” que se ofrece como el conjunto de oportunidades de aprendizajes que persigue que todas y todos aprendan y se enmarca dentro del proceso de implementación del *Diseño curricular y el Modelo pedagógico del nivel primario*.

El documento integra aspectos metodológicos y teóricos: procedimientos, conceptos, actitudes para favorecer el desarrollo de las competencias fundamentales y las competencias específicas del área de la lengua: comprensión y producción oral y escrita, planteadas en el Currículo de República Dominicana como horizonte de sentido que orienta la educación dominicana y el quehacer de las y los docentes.

Los siguientes aspectos se abordan en su desarrollo:

- Evolución del concepto de alfabetización.
- Teorías y métodos tradicionales de alfabetización.
- Antecedentes de la alfabetización inicial en República Dominicana.
- Concepción de la infancia y la niñez.
- Teorías y enfoques actuales de enseñanza de la lengua escrita.
- Los niños y las niñas como sujetos cognoscentes.
- Cómo intervienen los docentes para favorecer los procesos de alfabetización inicial.
- Orientaciones del modelo pedagógico del primer ciclo acerca de la alfabetización inicial.
- Referencias.

Es importante enfatizar que este material debe ser leído teniendo como soporte otros textos que se citan y se vinculan directamente al *Diseño curricular*, al *Modelo pedagógico del primer ciclo*, a la *Evaluación de los aprendizajes de las y los estudiantes en educación primaria: grados de 1° a 6°*. *Criterios y procedimientos transitorios para la validación durante el año escolar 2015-2016* y al *Registro de grado del nivel*, entre otros.

Esperamos que este documento sea un aporte oportuno y sirva de referencia para orientar los procesos de oralidad, de lectura y de escritura del primer ciclo del nivel primario a partir de los marcos curriculares. Confiamos además que esta guía oriente los procesos de alfabetización, apoye la re-significación de la práctica de alfabetización inicial, creando tanto situaciones de aprendizaje significativas como oportunidades para que las niñas y los niños aprendan, teniendo presente que ellas y ellos siempre están con la curiosidad a flor de piel, listas y listos para descubrir el mundo, nombrarlo y recrearlo.

Además, esperamos que este texto cobre vida en manos de las maestras y los maestros alfabetizadores y de todas las personas preocupadas y ocupadas en crear y mejorar las oportunidades para que nuestras niñas y niños puedan acceder a la cultura escrita y aprendan a ser lectores y escritores autónomos de la vida.



1. Evolución del concepto de alfabetización

El concepto de alfabetización ha evolucionado a través del tiempo; paralelamente evolucionaron también las prácticas docentes relacionadas con la lectura y la escritura. En la segunda mitad del siglo pasado se consideraba analfabeta aquella persona que no era capaz de decodificar los signos necesarios para leer y escribir. La alfabetización se entendía como un conjunto de destrezas de lectura y de escritura. De acuerdo con esta concepción el primer nivel de lectura suponía el conocimiento de las palabras, el segundo la comprensión lectora y el tercero la evaluación, de modo que se desarrollaban destrezas relacionadas con los tres niveles citados. En consecuencia, las destrezas de comprensión no se propiciaban hasta tanto las destrezas de reconocimiento de las palabras no estuvieran desarrolladas. De manera similar, en la escritura se desarrollaban primero destrezas para la codificación de palabras y luego las correspondientes a la producción de textos.

En los años 60 y 70 se planteó el concepto de “alfabetización funcional” para referirse a la adquisición de las destrezas de lectura, escritura y aritmética para mejorar la productividad. Más adelante, el concepto fue ampliado y se entendió como una contribución al desarrollo integral de las personas. Así se destacaron los nexos entre alfabetización, desarrollo del sentido crítico de su entorno y posibilidades de participación en los cambios sociales y económicos.

En las décadas de los años 80 y 90 el interés se orientó a entender cómo se adquirirían la lectura y la escritura y cómo se ponían en práctica. Como resultado de esta visión, se logró vislumbrar la diferencia entre la alfabetización concebida como una destreza y la alfabetización entendida como una práctica social, concepción que contemplaba la consideración de la diversidad, tanto de propósitos, de usos, como de aprendizaje (Montenegro, 2013).

Nuevas propuestas como la de las Naciones Unidas (2000), presentaron la alfabetización como un largo proceso que abarcaba toda la vida y constituía un factor determinante para el desarrollo humano. De este modo, se introdujo una diferenciación entre alfabetización inicial y alfabetización avanzada. Se entiende por alfabetización inicial a la que tiene lugar durante el primer ciclo de la escolaridad obligatoria y sienta las bases para la apropiación, por parte de las/los estudiantes, del sistema de la lengua escrita y de las habilidades de lectura y escritura. Por alfabetización avanzada se entiende el dominio de los procesos de comprensión y las formas de producción de los textos de circulación social que posibilitan el desempeño autónomo en la sociedad y la posibilidad de acrecentar el aprendizaje en distintos campos del saber.



2. Teorías y métodos tradicionales de alfabetización

*Quien se atreve a enseñar, nunca debe dejar de aprender.
(John Cotton Dana)*

En la historia de la escuela se han puesto en práctica diferentes métodos y metodologías para alfabetizar a niñas y a niños. Todos han respondido a distintos momentos históricos y maneras o concepciones de entender la vida, la sociedad, el papel de la escuela y quiénes son los sujetos que aprenden.

Cuando llevamos a cabo un método de alfabetización inicial dentro del salón de clases, también actuamos de acuerdo con ese tipo de concepciones y con la manera como nosotros aprendimos a leer y a escribir. Aparecen ideas y creencias tales como:

- Las niñas y los niños son muy pequeños y no saben nada acerca de las letras.
- Transcribiendo palabras es como mejor aprenden a leer y a escribir.
- Yo aprendí con plana ¡y mire mi letra!
- Las niñas y los niños no entienden, por eso no le podemos leer textos largos.
- A las niñas y los niños de hoy no les gusta leer.
- Las niñas y los niños tienen que copiar las palabras para aprenderlas a escribir.
- Algunas niñas y niños no aprenden porque tienen problemas de aprendizaje.

Así, hay muchas expresiones que reflejan lo que los adultos piensan sobre la lectura y la escritura en los primeros años, la manera como se enseña y como se aprende, basadas en orientaciones tradicionales que no responden a las concepciones de lectura y de escritura de nuestros tiempos. Reflexionar críticamente sobre dichas concepciones permitirá empezar a hacer transformaciones que respondan a los procesos cognitivos y emocionales por los que transitan las niñas y los niños.

A través de los años, la educación de la lengua materna se ha planteado como un problema de metodologías. Se reflexiona y debate sobre las ventajas y desventajas en el uso de tal o cual método, y las soluciones o alternativas que se han dado; también se han centrado en proponer nuevas metodologías que se ponen en práctica de acuerdo con la interpretación de las maestras y los maestros, según su conocimiento, experiencia y sobre todo según sus concepciones sobre el tema.

Entonces, se convierten en recetas que producen, en el mejor de los casos, enseñanzas y aprendizajes repetitivos y mecánicos que conducen a que las maestras y los maestros se conviertan en “proveedores” y los estudiantes sean “consumidores” de textos ajenos, fragmentados y sin sentido, aunque los sepan



deletrear fluidamente. Todo esto se refleja en los bajos resultados académicos a la hora de evaluaciones y pruebas, en la baja calidad y rendimiento de la lectura y la escritura.

Por eso es fundamental que todo el sistema educativo, especialmente las maestras y los maestros, tengan la conciencia de que la enseñanza de la lectura y de la escritura, más allá de su carácter instrumental que tradicionalmente se les ha otorgado en la escuela, son procesos para el desarrollo cognitivo, emocional y social del individuo.

2.1. Teoría perceptivista

Una teoría muy socorrida en el pasado, de la cual quedan hoy algunos seguidores, es la teoría perceptivista. Esta visión psicológica sostenía que las niñas y los niños deben aprender a leer solo cuando han logrado la madurez necesaria o ciertas capacidades perceptivo-sensoriales (visuales, auditivas y táctiles); relacionaban dicha madurez con percepciones como la discriminación visual y auditiva, y la orientación espacial.

Durante las prácticas en las que se aplicaban estas orientaciones se planteaban ejercicios para discriminar o diferenciar visualmente imágenes cuyos nombres empleaban determinadas sílabas o letras, palabras que utilizaban determinadas letras o sílabas, ejercicios para reconocer visualmente dónde aparecía escrita una letra o sílaba, ejercicios para trazar determinadas letras. De igual modo, se proponían ejercicios para discriminar o diferenciar auditivamente la pronunciación de un fonema, de una sílaba. Con esto se perseguía que pudieran realizar asociaciones entre sonidos y letras. En cuanto a las nociones espaciales pretendían que las/los aprendices desarrollaran habilidades para apreciar las posiciones entre objetos con miras a que luego pudieran ordenar palabras en las oraciones, letras en las palabras.

Siguiendo el concepto biológico de madurez perceptiva y motriz, se consideró conveniente el llamado aprestamiento o serie de ejercicios supuestamente requeridos como preparación previa hasta alcanzar la madurez para la lectura y escritura. Investigaciones posteriores demostraron que sus propuestas no incidían favorablemente en la competencia lectora ni en la competencia de producción escrita.

2.2. Métodos analíticos y métodos sintéticos

Al analizar los métodos que a través del tiempo se han utilizado para la enseñanza de la lectura y escritura, se distinguen dos tendencias: La primera es la de los métodos sintéticos (con base fonética o silábica) que parten de las unidades mínimas del sistema lingüístico (fonemas, sílabas, letras) para lograr luego, que las niñas y los niños dominen las estructuras más complejas (palabras, frases y textos).

Desde esta mirada se propone a las niñas y a los niños ejercicios escalonados que van desde el estudio analítico de las vocales y las consonantes, asociándolas a una representación gráfica de objetos simples, combinando letras para formar sílabas, identificando palabras que han sido formadas mediante la unión de sílabas y leyendo enunciados de fácil comprensión formados por las sílabas y palabras conocidas.

Estos métodos no responden a los intereses infantiles y su enseñanza se limita a la enseñanza del código. Fueron populares en una época en la que la lectura se concebía como habilidades que se aprenden por separado: primero se aprendían las letras, luego se aprendía a leer para comprender. De igual modo en la escritura: primero se aprendían a trazar las letras y luego se aprendía a producir textos. Mediante estos métodos las niñas y los niños no interactuaban con textos auténticos de circulación social, ni aprendían acerca de sus usos y características, ni acerca de diferentes modos de leer y escribir según sus intenciones comunicativas.

La segunda tendencia recoge los métodos analíticos que parten de unidades lingüísticas con significado, ya sea la frase o la palabra para descomponer y reconocer sus componentes. También trabaja la significación, su valor sonoro (el sonido de las letras) y el valor gráfico. Por ello, se analizan las palabras acompañadas por imágenes, se analizan las palabras en sílabas, se analizan las sílabas en letras, se reconstruyen las sílabas, se reconstruyen las palabras.

Estos métodos no permiten una gradación sistemática de los aprendizajes, el proceso de apropiación del código es lento y dificultan el aprendizaje de palabras nuevas. Con estos métodos los niños tampoco interactuaban con diversos textos de circulación social y los enunciados de los que partían tenían que ser seleccionados en función de las palabras y unidades del sistema lingüístico que pretendieran enseñar.

De este modo, hemos analizado cómo en los métodos tradicionales y analíticos o sintéticos el sujeto que aprende a leer es un sujeto pasivo, que responde a los estímulos que le son presentados de acuerdo con los lineamientos de cada método y la lectura se concibe como una como una relación entre grafía y fonema o simple decodificación.

En la actualidad la lectura se concibe como un proceso interactivo en el que intervienen el lector en forma activa, sus experiencias previas y la información nueva que le aporta el texto, que a su vez ha sido escrito por un sujeto. Se establece un puente entre información nueva e información previa. A partir de ahí la lectora o el lector comprende e interpreta el texto y adquiere una actitud crítica frente al mismo. Más adelante profundizaremos en los enfoques actuales de alfabetización inicial y sus fundamentos teóricos y prácticos.



3. Antecedentes de alfabetización inicial en República Dominicana

La alfabetización inicial en República Dominicana sigue lineamientos similares a los de la evolución del concepto de alfabetización. En esta trayectoria, nuestras prácticas pasadas también entendieron la lectura como conjunto de destrezas y, en consecuencia, se enfatizó el entrenamiento de los sujetos en destrezas de carácter perceptivo como la discriminación visual y auditiva y la orientación espacial. También se hizo énfasis en el reconocimiento del sonido de sílabas, de fonemas y en la pronunciación de palabras.

Años después, en nuestro país se comenzó a tener reflexiones conjuntas acerca del lenguaje, la lengua materna y la alfabetización inicial para la enseñanza de la lengua. Se comenzó a vislumbrar la diferencia que hay entre entender la lectura y la escritura como conjunto de habilidades, y su concepción como prácticas sociales, la idea de lengua como un modelo de percepción y expresión de la realidad personal y colectiva, que se reflejan en los fundamentos teóricos del *Currículo para la educación básica* de 1994.

Desde entonces, en el país se puso especial interés en comprender cómo se aprendía a leer y escribir y cómo se producía la adquisición y el desarrollo de la lengua escrita por parte de las niñas y niños en el primer ciclo de la educación primaria. Lo anterior unido a la necesidad de crear y mejorar las condiciones de nuestros contextos educativos para favorecer estos procesos.

Durante la última década, el Ministerio de Educación ha implementado varios programas, planes, políticas que han apostado a la mejora de los aprendizajes de la lectura y de la escritura en las niñas y los niños en su proceso de alfabetización inicial. Estos diferentes programas han enfatizado estrategias de formación, acompañamiento y seguimiento que incluyen capacitación a docentes en las competencias del área de Lengua Española como lengua materna, competencias pedagógicas, innovaciones educativas, mejora en las condiciones del salón de clases y clima escolar mediante la creación de ambientes letrados y dotación de recursos pedagógicos impresos, informáticos y audiovisuales, entre otros.

Durante el período 2002-2010 la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, en alianza con el Ministerio de Educación, impulsó varios programas a favor de los procesos de lectura y escritura y en algunos casos de Matemática. Dichas acciones contaron con los auspicios de la USAID. Uno de estos programas fue el Centro de Excelencia para la Capacitación de Docentes (CETT) para el primer ciclo de la escuela básica pública en el campo de la lectura y la escritura. Este programa, además de desarrollarse en el país se aplicó en varios países de Centroamérica y el Caribe, un modelo de profesionalización de docentes en servicio que contemplaba también, la capacitación de directoras/es y equipos técnicos.

En 2008 se desarrolló el “Programa nacional de lectura y escritura y matemática para primer ciclo del nivel básico”, de Escuelas Efectivas (PEF) el cual tuvo como objetivo contribuir con el logro del segundo objetivo del milenio: Asegurar que para el 2015, toda la población de 15 años completara una educación



básica de calidad de nueve años, incluyendo un año de educación obligatoria en educación inicial. Este programa formó parte del “Plan de mejora” y puso énfasis en la gestión curricular y pedagógica desde la mirada a cada centro educativo para, desde ahí, dinamizar los procesos de aprendizaje.

Para el desarrollo de este programa se diseñó:

- Un programa de formación para educadoras y educadores que se desarrollaba en reuniones mensuales de grupos pedagógicos. Estas reuniones estaban programadas con una agenda o plan de trabajo para cada encuentro.
- Un plan de seguimiento y acompañamiento a los procesos pedagógicos en cada centro.
- Guía de lectura y escritura: una para primero, segundo y tercero; y de igual manera, una guía de matemática para primero, segundo y tercero.
- Un programa de evaluación de impacto del programa.

En 2009, y en el marco de la cogestión Ministerio de Educación-Centro Cultural Poveda, se implementó en la Regional 10 de Santo Domingo el “Programa de formación en competencias lectoras y escritas para maestras y maestros de primer ciclo de educación básica”. La propuesta teórico-metodológica para la lectura y la escritura estuvo sustentada en el modelo pedagógico constructivista-sociocultural, el enfoque textual, funcional y comunicativo presente en el *Currículo de la República Dominicana*, y en la “Propuesta socioeducativa” del Centro Cultural Poveda. Este programa se organizó en seis componentes fundamentales:

- La formación de comunidades de aprendizaje autónomas, inclusivas, heterogéneas, multiculturales.
- El acompañamiento pedagógico (grupo de estudio y acompañamiento en los salones de clases).
- Los espacios enriquecidos.
- Los círculos de lectura.
- La sistematización de experiencias.
- La socialización de experiencias e innovaciones.

En 2011, el Ministerio de Educación implementó la “Política de apoyo a los aprendizajes en los primeros grados del nivel básico en Lectura, Escritura y Matemática”, nacida de la necesidad de fortalecer el primer ciclo del nivel básico para el logro de las metas de aprendizaje previstas en el currículo educativo

dominicano. Para ese fin se convocó a tres instituciones dedicadas a la formación docente: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), Centro Cultural Poveda y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), instituciones que anteriormente habían unido esfuerzos junto al MINERD para lograr mejores resultados en los aprendizajes de las niñas y niños en lectura, escritura y desarrollo del pensamiento lógico matemático.

Esta política se implementó en las 18 regionales educativas, distribuidas entre las tres instituciones: PUCMM, regionales del norte, Centro Cultural Poveda las del sur y OEI las del este. Se definieron tres grandes propósitos:

- Fomentar la cultura lectora y escrita y el desarrollo de competencias matemáticas.
- Ofrecer oportunidades formativas para docentes en las áreas de Lengua Española y Matemática.
- Mejorar las condiciones del aula y clima escolar mediante la creación de ambientes letrados y dotación de recursos pedagógicos impresos, informáticos y audiovisuales, entre otros.

Como parte de los acuerdos del convenio se permitió a cada institución que desde su experiencia formativa en estos procesos, organizara su propuesta de sentido y organizativa; no obstante, desde el Ministerio de Educación (MINERD) se estableció que las estrategias formativas implementadas por las instituciones estuvieran en consonancia con sus líneas estratégicas:

- Fortalecimiento institucional
- Calidad educativa
- Diálogo social

Importante señalar que como parte de la estrategia de implementación de la “Política de apoyo a los aprendizajes en los primeros grados” se propició el diálogo interinstitucional, espacios de gran valor, en tanto posibilitaban la reflexión de las prácticas y la búsqueda de solución a las situaciones y los desafíos que se iban generando como parte de la experiencia formativa que desarrollaba cada institución en las regionales asignadas.

Mientras se desarrollaba la “Política de apoyo a los aprendizajes en los primeros grados”, en 2013, inició en el país un proceso de revisión y actualización curricular con la finalidad de replantear el enfoque por competencias de manera tal que se desarrollaran las capacidades que permitieran a las/los estudiantes pensar y actuar en los diversos ámbitos de sus vidas. Este proceso culminó con la puesta en ejecución de un diseño curricular por competencias en 2014 y un modelo pedagógico para primer ciclo.

Las reflexiones fruto de las prácticas y experiencias de las tres instituciones junto al Ministerio, han enriquecido la mirada, las propuestas mismas de alfabetización y el intercambio de estrategias de ampliación de la cultura lectora, escrita y matemática.

Mediante estos planes y programas que el Ministerio de Educación ha desarrollado se han dado pasos atinados que han contribuido con el desarrollo de competencias lectoras y escritas; sin embargo, y sin lugar a dudas, debemos continuar aunando esfuerzos para garantizar el derecho de las niñas y niños de aprender, ofreciéndoles diversidad de oportunidades de lectura, escritura, matemáticas; de juego y lenguajes expresivos (pintura, música, movimiento, teatro, arte en general), desde escuelas acogedoras, inclusivas y con propuestas pedagógicas interesantes, contextualizadas que partan de los saberes y necesidades de los estudiantes.

4. Concepción de la infancia y la niñez

A lo largo de la historia se han planteado distintas concepciones de la niñez y de la infancia, todas ellas atravesadas por las ideas predominantes del momento, ideas culturales, sociales y religiosas que justificaban una serie de posturas frente a las niñas y los niños. La misma palabra infancia, que viene de la raíz latina *infantis*, «el que no habla», de alguna manera justificaba el no reconocimiento de las niñas y niños como personas con derechos.

Fue hasta 1959 que la Asamblea General de las Naciones Unidas¹ promulgó la “Declaración de los Derechos del Niño”, un tratado internacional aprobado de manera unánime donde se reconocen los derechos fundamentales de las niñas y los niños, basado en la “Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño”, de 1924, y recoge 10 principios. Tras esta declaración, en 1989 se firmó la “Convención sobre los Derechos del Niño”, con 54 artículos. Aparte de la extensión, las principales diferencias entre ambas es que el cumplimiento de una convención es obligatorio, mientras que la de 1989 cambia el enfoque considerando a las niñas y a los niños como sujetos de protección y no solo como objetos de la misma. Esta declaración reconoce la niña y al niño como “ser humano capaz de desarrollarse física, mental, social, moral y espiritualmente con libertad y dignidad”.

En cuanto a la educación, también se han ido dando pasos significativos sobre la concepción que se tiene de las niñas y los niños al reconocerlos como seres de pensamiento, de comunicación, de expresión y participación. En este sentido, uno de los desafíos es el logro de la formación integral de la niña y el niño, tal y como lo planteó en 1996 a la UNESCO la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, que hizo explícitas cuatro dimensiones de aprendizaje humano: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Para comprender el desarrollo humano y su aprendizaje desde los primeros años de vida (0 a 13 años), se han establecido tres momentos o etapas: vida intrauterina y lactancia; primera infancia y segunda infancia. La primera va desde la concepción y el nacimiento hasta los dos años aproximadamente; la siguiente etapa va de los dos años hasta los seis y la tercera comprende de los seis años a la pubertad (13 años); esta etapa la llamamos niñez.

En sentido general, estos tres momentos o etapas del desarrollo humano son las etapas más sensibles de una persona porque en ellas se fijarán los primeros pasos que se dan en la vida y si estos, en cualquier nivel y aspecto, no se llevan a cabo con atención y cuidado, es probable que la persona se vea negativamente marcada por el resto de su vida.

De manera particular, la primera infancia marca el período más significativo en la formación del individuo, puesto que en ella se estructuran las bases del desarrollo y de la personalidad, sobre las

¹ Las Naciones Unidas son una organización de Estados soberanos. Los Estados se afilian voluntariamente a las Naciones Unidas para colaborar en pro de la paz mundial, promover la amistad entre todas las naciones y apoyar el progreso económico y social. La Organización nació oficialmente el 24 de octubre de 1945. En la actualidad, 193 Estados son miembros de las Naciones Unidas. <http://www.cinu.mx/onu/onu/>

cuales las sucesivas etapas se consolidarán y se perfeccionarán. ¿Por qué es este un momento tan significativo? Porque es justamente en esta etapa que las estructuras biofisiológicas y psicológicas están en pleno proceso de formación y maduración.

La calidad y la cantidad de oportunidades y experiencias que reciban las niñas y los niños serán determinantes de una forma casi definitiva. Todo este proceso nos hace ver que la educación en esta etapa de la vida llega a ejercer una acción determinante sobre el desarrollo, por actuar, como se enunció anteriormente, sobre estructuras que están en plena fase de maduración.

En la segunda infancia o la niñez se da un desarrollo extraordinario de habilidades cognitivas, emocionales y sociales. Así nos lo recuerdan Rochel Gelman (1978, 1979), Mandler (1983) y Gardner (1973), quienes observaron que varias estructuras del desarrollo avanzan simultáneamente, como las destrezas cognitivas en relación con las representaciones simbólicas, presentes en:

- los juegos imaginarios, juegos de palabras,
- la comunicación,
- la expresión y comprensión oral y escrita,
- la capacidad de analizar, inferir, argumentar, disentir,
- el autocontrol de las emociones, del movimiento,
- la expansión creativa a través de las distintas artes (música, pintura, danza, teatro),
- la curiosidad y la avidez por conocer acontecimientos, historias, el origen de las cosas,
- la producción de textos elaborados por las mismas niñas y niños.

Todos los avances en esas estructuras del conocimiento durante esta etapa del desarrollo están interconectados con las estructuras consolidadas en la primera infancia, de tal manera que lo que se ha sembrado en la primera infancia puede alcanzar niveles insospechados de aprendizaje y expansión.

En coherencia con el respeto que debemos a las niñas y los niños y de acuerdo con su desarrollo, el proceso de alfabetización inicial se enmarca en un enfoque textual, funcional y comunicativo. Por eso en el proceso de alfabetización, el que ellas y ellos se vean inmersos en diferentes situaciones de comunicación reales, que reflejen su contexto, situaciones imaginarias que les permitan desarrollar su imaginación y fantasía, les lleva a interactuar en momentos y espacios diversos.

La escuela es el lugar idóneo que posibilita y amplía el potencial y las experiencias que traen las niñas y los niños para interactuar, participar, tomar decisiones, resolver problemas, argumentar de manera adecuada y pertinente ante los contextos y situaciones que la vida familiar, educativa y social les presenta.



5. Teorías y enfoques actuales de enseñanza de la lengua escrita

Diferentes teorías y enfoques actuales de enseñanza de la lengua escrita realizan sus aportes a las experiencias prácticas de alfabetización inicial.

Las teorías que se han desarrollado en los últimos tres decenios sobre la lengua escrita y su enseñanza han aportado un importante y sustantivo conocimiento. Sin embargo, como hemos indicado repetidamente, no podemos hablar de una teoría general al respecto, sino de aportaciones parciales sobre el tema (Clemente, 2010).



5.1. La conciencia fonológica

Se denomina conciencia fonológica a aquellas habilidades que permiten al sujeto aprender las correspondencias entre los sonidos individuales del lenguaje, los fonemas y las letras que representan estos sonidos, los grafemas. Otros lo explican de modo más simple al señalar que la niña y el niño desarrollan habilidades de conciencia fonológica cuando son capaces de reflexionar sobre los sonidos de la lengua, cuando se dan cuenta que lo que se habla se escribe; es cuando descubren las posibilidades de segmentación del habla, o sea, que lo que decimos se divide en partes y que esas partes pueden ser ordenadas y reordenadas hasta llegar a descubrir el principio alfabético de la lengua, que no es más que la comprensión de que hay una relación entre letras y sonidos.

El currículo dominicano del primer ciclo incluye en su malla curricular contenidos relacionados con la conciencia fonológica consignados tanto en los procesos de comprensión como de producción oral, a saber: Hacia la adquisición de la lengua escrita, tales como: pronunciación y asociación de su nombre con la tarjeta de identidad que lo contiene, agrupación de nombres de los meses del año y de los días de la semana con la misma cantidad de sílabas, pronunciación de palabras que comienzan / terminan / tienen en el medio la misma sílaba que otra palabra contenida en la lista de compras, segmentación de cada uno de los sonidos que componen una palabra dada del mensaje corto, sustitución de una sílaba por otra en una palabra, adición de una sílaba al final de una palabra de la noticia para formar una nueva, entre otros.

Desde el enfoque comunicativo y textual del currículo y desde el *Modelo pedagógico del primer ciclo* se enfatiza que el código, es decir, el trabajo con las unidades mínimas que carecen de significado, se debe aprender a partir del texto y de las competencias específicas de la lengua. Las competencias específicas del currículo de Lengua Española de nuestro país están siempre orientadas al desarrollo de los procesos fundamentales de comprensión y producción de la lengua oral y escrita, que corresponden a la escucha, al habla, a la lectura y a la escritura. Por tanto, desde una perspectiva comunicativa se plantea iniciar a las niñas y a los niños en actividades de oralidad (escucha, habla) lectura y de escritura que posean sentido, alternando con actividades de reconocimiento y empleo de las unidades mínimas, trabajos en los que se pongan en correspondencia las partes gráficas con la emisión sonora, es decir, vinculando siempre la oralidad con la escritura.



Este planteamiento coincide con la teoría psicogenética. Las investigaciones psicogenéticas sostienen que las niñas y los niños pueden descubrir que lo que decimos es analizable en partes y que esas partes pueden ser comparadas entre sí, ordenadas y reordenadas, clasificadas como semejantes o diferentes mediante prácticas comunicativas de oralidad, de lectura y de escritura. Señalan que cuando las niñas y los niños cuando participan en experiencias de desarrollo de la conciencia fonológica exclusivamente en forma oral y directa enfrentan dificultades, ya que algunas niñas y niños no siempre reconocen como palabras, palabras de tres letras o menos; además porque en español no hay una correspondencia exacta entre fonemas y grafías y resulta casi imposible prolongar el sonido de algunos fonemas, entre otras razones. Leamos lo que afirma Emilia Ferreiro al respecto fundamentándose en sus investigaciones con las niñas y los niños.

La escritura socialmente constituida privilegia las palabras que aparecen segmentadas en lo escrito) y las letras, como unidades constitutivas de esas palabras. Pero no todas las palabras gráficas corresponden a la “noción de palabra” de un niño de 4 o 5 años (para niños y niñas en determinado nivel de escritura, las palabras de menos de tres letras carecen de significado). No todas las letras corresponden a fonemas (en español hay más letras que fonemas porque algunas letras comparten un mismo fonema y la letra h es muda), según la definición de los lingüistas, y mucho menos a unidades aislables en la emisión (los fonetistas han dicho hasta el cansancio, pero parece que hace falta repetirlo, que solo las vocales y algunos fonemas consonánticos son aislables al nivel de la emisión: podemos prolongar un sonido como /s/ o /f/, pero no podemos sin prolongar ni pronunciar aisladamente un sonido como /p/, /k/, ni mucho menos grupos consonánticos (bl, br, fl, fr etc.) como tales) (Ferreiro, 2004).

Por último, conviene destacar que, de acuerdo con las investigaciones psicogenéticas se ha demostrado que existe una correlación entre los niveles de escritura y las posibilidades del sujeto de reflexionar acerca de los sonidos de su lengua.

En nuestros estudios hemos podido apreciar que las posibilidades que tienen las niñas y los niños para trabajar el nivel del fonema están estrechamente vinculadas con su nivel de adquisición de la escritura y que este trabajo se facilita enormemente cuando tienen algún referente escrito al cual recurrir. De modo que todo parecería indicar que las niñas y los niños aprenden a hacer segmentaciones más finas (y progresivamente se van acercando a la segmentación en fonemas) en la medida en que van escribiendo y se van haciendo preguntas acerca de cómo funciona el sistema de escritura (Vernon, 2004).

La investigadora sostiene, además, que las niñas y los niños presilábicos y silábicos tienen dificultad para reconocer fonemas. Según esta autora, sus investigaciones confirman que los niños y las niñas de escrituras silábico-alfabéticas y alfabéticas son los que mejor establecen correlación entre fonemas y grafías, pero que aún manifiestan ciertas dificultades.

En el nivel alfabético, los niños y las niñas empiezan a usar de manera consciente el principio alfabético, aunque en un inicio les es difícil representar sílabas complejas donde hay dos consonantes juntas (Ejemplo: flor) o diptongos (Ejemplo: violeta) (Vernon, 2004).



5.2. El lenguaje integral

El lenguaje integral se encuentra entre los enfoques centrados en la construcción del significado y en la comunicación. Kenneth Goodman hace su planteamiento de la manera siguiente:

Observaciones cuidadosas nos están ayudando a entender mejor lo que hace que el lenguaje sea fácil o difícil de aprender. De hecho, muchas prácticas escolares tradicionales parecen haber impedido u obstaculizado el desarrollo del lenguaje. En nuestro fervor por hacerlo más fácil, lo hemos hecho difícil. ¿Cómo? Principalmente al dividir el lenguaje natural en fragmentos de tamaño de bocadillo, pequeños pero abstractos. Como parecía lógico pensar que los niños aprendían mejor cositas sencillas, desarmamos el lenguaje y lo convertimos en palabras, sílabas y sonidos aislados. Desafortunadamente, también desecharmos su propósito natural –la comunicación del significado– y convertimos el lenguaje en una serie de abstracciones, sin relación con las necesidades y experiencias de los niños a quienes pretendíamos ayudar (Goodman, 1989).

Comenta luego, cómo al reflexionar sobre esas experiencias los docentes cambian su práctica:

Las niñas y los niños aprenden el lenguaje oral en sus hogares sin que nadie lo divida en fragmentos pequeños. Lo aprenden cuando lo necesitan para expresarse y entienden lo que dicen los otros, siempre que están con personas que utilicen el lenguaje con sentido y con un propósito determinado. Esto es lo que maestras y maestros aprenden constantemente de las niñas y los niños: aprenden a mantener el lenguaje integrado y a usarlo funcionalmente, tal como lo hacen las niñas y los niños fuera de la escuela, con el propósito de satisfacer sus propias necesidades (Goodman, 1989).

No obstante, desde diversas perspectivas se señalan limitaciones de este enfoque. Entre las limitaciones del lenguaje integral se encuentra el hecho de plantear que la lengua oral y escrita se puede desarrollar del mismo modo cuando las diferencias entre la oralidad y la escritura son evidentes. Es sabido que la lengua oral es natural y biológica por lo que se adquiere y enriquece, mientras que la lengua escrita es cultural: se enseña y se aprende. Se cuestiona además, la limitada participación del docente en el proceso que se limita a proporcionar diversidad de textos a los estudiantes.



El lenguaje integral se diferencia con el enfoque constructivista, ya que la escritura no es entendida como objeto cultural, por lo que los del lenguaje integral se centran en el texto en sí como globalidad, mientras que a los seguidores del enfoque constructivista de la cultura escrita les interesa que las niñas y los niños sean practicantes de dicha cultura, conozcan su cultura, su historia, sus tradiciones, los diversos géneros y sus características, al mismo tiempo que aprenden a leer y a escribir.

Además, aunque los del lenguaje integral aceptan que el error es constructivo, suele ser tolerado pero corregido inmediatamente. Por su parte, los de la teoría psicogenética proporcionan a los niños numerosas experiencias de prácticas de lectura, escritura y oralidad a fin de que sean ellos mismos quienes evolucionen en sus conceptualizaciones y el trabajo didáctico está organizado a partir de cuatro situaciones: lectura mediada por el docente, lectura por sí mismo, escritura delegada o mediante dictado al maestro y escritura por sí mismo (Castedo, 2012).



5.3. El enfoque constructivista

El enfoque constructivista considera que desde el comienzo de los aprendizajes escolares las niñas y los estudiantes pueden apropiarse de las características de los discursos sociales en sus diversas funciones. Este enfoque sostiene que para que las niñas y los niños puedan apropiarse de las prácticas sociales del lenguaje, las y los docentes deben organizar numerosas y variadas prácticas de lectura y de escritura de manera distinta a como se había realizado con anterioridad.

La antigua clase tradicional de Lengua Española, en la que docentes exponen o preguntan frente a sus niñas y niños, leen en forma individual un texto y responden por escrito preguntas de comprensión lectora, o se plantean solos, de manera individual, la producción de un texto, se transforma. Los niños pasan a organizarse en pequeños grupos, y en vez de quedarse solos frente a la lectura y a la escritura, participan de interacciones grupales en la que, orientados por la/el docente, exploran textos diversos, construyen juntos el sentido de los textos e igualmente en interacción, planifican la escritura de textos con una intención comunicativa determinada, dirigida a destinatarios reales, inmersos en lograr resultados intermedios en las distintas fases de un proyecto o resultados finales o productos de un proyecto. En otras palabras, leen y escriben para lograr objetivos comunicativos con un propósito real.

Además, esta situación escolar debe caracterizarse por ser sistemática, sostenida e intencional y tomar en cuenta el proceso que los mismos niños desarrollan. De acuerdo con este enfoque, durante el proceso de construcción del sistema de escritura, las niñas y los niños atraviesan por diferentes etapas de apropiación, desde la consideración del dibujo como representación del significado, el uso de letras o signos para representar sonidos, hasta descubrir el principio alfabético de la escritura, es decir, que cada letra representa un fonema.

Los niños construyen ideas originales, lógicas y sistemáticas sobre la escritura y las utilizan o aplican cuando intentan leer o escribir. Los seguidores de esta teoría constructivista no piensan que los niños madurarán sus hipótesis, por lo que intervienen para orientar su reflexión sobre el lenguaje y sobre el sistema de la escritura, propiciando los avances en sus conceptualizaciones (Castedo, 2012).

Desde esta perspectiva, se establecen diferencias entre los conceptos lenguaje escrito y sistema de escritura. Entienden por lenguaje escrito a los textos que circulan socialmente, con sus diferentes propósitos o intenciones comunicativas, tomando en cuenta, además, las distintas posiciones que asumen los lectores frente a los textos. Entienden por sistema de escritura, el sistema a través del cual el lenguaje escrito se materializa.

Su propuesta de acercarse a la escritura destaca que el niño inicia su conocimiento del lenguaje escrito a temprana edad: cuando sus familiares le leen cuentos, cuando los observa comportarse como lectores y escritores; por tanto, no están de acuerdo con enfoques que estiman que los niños no pueden operar como lectores y escritores hasta que no dominen el código escrito o sistema de escritura por completo.

Dentro de una línea comunicativa, el constructivismo defiende que los niños construyen la idea de qué es la escritura a través de hipótesis y comprobaciones según sus experiencias con materiales escritos y prácticas de escritura. Plantean que comparten el constructivismo en sentido estricto, es decir no solamente porque los sujetos son activos en la construcción del conocimiento del mundo, que es una posición muy amplia, sino porque piensan que un objeto solo es conocido en la medida en que el sujeto ejerce acciones reales o mentales sobre él y lo transforma para acomodarlo a sus conocimientos preexistentes. Ahora, el malentendido en este punto es que, a veces, se ha llevado a reducir al sujeto a un sujeto individual sin interacciones con los otros, y a reducir el objeto solo a objetos materiales que son conocidos a través de acciones materiales. Las interacciones entre los seres humanos, las negociaciones de sentido son una parte esencial y constitutiva de las acciones que permiten progresivamente construir el conocimiento.

Complementan su propuesta sugiriendo alternar prácticas de lectura y escritura de textos, con actividades que favorezcan que la niña y el niño se apropien del sistema de escritura. Resaltan el papel activo quienes, según sus investigaciones, construyen ideas lógicas y sistemáticas sobre la escritura y las ponen en acción cuando leen o escriben. De igual modo, destacan el papel del maestro, ya que, desde la perspectiva constructivista, las/los docentes no esperan que las/los niñas/os maduren sus hipótesis sino que asuman su responsabilidad al intervenir, interactuar para favorecer el paso de un nivel a otro de escritura.



5.4. El enfoque sociocultural

El enfoque sociocultural plantea relacionar el aprendizaje del lenguaje escrito con su cultura, plantea que la alfabetización es un proceso profundamente social que entra en la vida de las/los niñas/os a través de interacciones en una variedad de actividades y relaciones.

Por otro lado, en el proyecto de revisión que antecedió al currículo vigente Manuel Matos Moquete y Remigio García explican la importancia que tiene en la actualidad el enfoque sociocultural para la clase de Lengua Española: En los *Fundamentos del currículo*, tomo I, se pone énfasis en el constructivismo cognitivo de Piaget y se relega para las estrategias y actividades la orientación sociocultural de Vigotsky. Por eso se hace necesario visibilizar el enfoque sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, el cual sostiene que el desarrollo de la lengua es un proceso social e individual a la vez, o sea, se da entre las personas y en la mente del aprendiz. El conocimiento individual ocurre primero en el espacio social (Vigotsky, 1998). Añaden que:

(...) la lengua se aprende y desarrolla a través de la participación en prácticas comunicativas específicas con propósitos definidos, a través de la interacción y la construcción conjunta de significado en una variedad de contextos significativos. En ese sentido, la perspectiva constructivista y sociocultural viene a fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua, a través de las estrategias, de las situaciones de comunicación, de las experiencias comunicativas (Matos y García, 2013).

La importancia de las interacciones sociales ha sido señalada por diferentes autores. Algunos destacan que son relevantes en los procesos cognitivos de aprendizaje; otros, en los procesos de la alfabetización inicial y, particularmente, que antes de que las/los niñas/os se inicien en el aprendizaje formal del lenguaje escrito, la participación e interacción con los familiares permite el ingreso a la cultura escrita. Estos estudios destacan la lectura de cuentos que se produce en el contexto familiar.

Del enfoque centrado en la construcción del significado y en la comunicación, se entiende que la lectura es una práctica social y, por lo tanto, el proceso de lectura se inicia con hipótesis y predicciones provenientes de las experiencias pasadas, social y culturalmente contextualizadas, es decir, de los conocimientos del lenguaje y del mundo, que posea el sujeto. Luego, dichas hipótesis son confirmadas o rechazadas por la/el lectora/or a medida que lee (Montenegro, 2013).



5.5. El enfoque integral de la enseñanza de la escritura

Este enfoque sostiene que sería más fructífero orientar los procesos del aprendizaje inicial de la escritura desde un enfoque que integre varias esas teorías.

Esta posición es defendida por psicolingüistas quienes proponen articular el trabajo de las prácticas sociales de lectura y escritura, con los niveles de escritura, ambos del enfoque constructivista o psicogenético con dos dimensiones que den seguimiento al aprendizaje del código desde la perspectiva psicolingüística que afirma que para leer disponemos de una doble estrategia: una estrategia fonológica y una estrategia visual. Añade, por último, la dimensión de comprensión lectora que conlleva a la activación de experiencias previas del sujeto que lee; a la interpretación del texto, que supone: la comprensión de las ideas globales del texto, de su estructura y de su gramática o marcas lingüísticas peculiares de ese tipo de texto; y, finalmente, a la autorregulación del proceso lector, que se fundamenta en anticipaciones y verificaciones (Clemente, 2005).

Veamos ahora con cierto detalle los componentes de estas dos dimensiones. Esta perspectiva tiene importancia en la medida en que el currículo actual del primer ciclo del nivel primario recoge la perspectiva de los psicolingüistas al incluir como parte de los contenidos el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica en vinculación a todos los textos propuestos y a todos los grados del primer ciclo.

Dimensión funcional

Con esta dimensión el enfoque integral persigue que la niña y el niño encuentren sentido a la lengua escrita, comprenda el por qué y para qué lee o escribe, conozca las funciones que cumple la lengua escrita, a saber:

Funciones de la lengua escrita según enfoque integral:

- Comunicarse con otros
- Leer por placer
- Obtener información



Dimensión representacional

De acuerdo con el enfoque integral esta dimensión abordará la lengua escrita como sistema de representación. Propone realizar actividades previas en relación a otros sistemas de representación primarios: el juego simbólico, el dibujo, la lengua oral.

Sistemas de representación a trabajar según el enfoque integral²



² **Fuente:** Formación docente en alfabetización inicial. *Literatura infantil y didáctica*. Ciclo de alfabetización inicial. IPESA, (2009-2010). Buenos Aires.

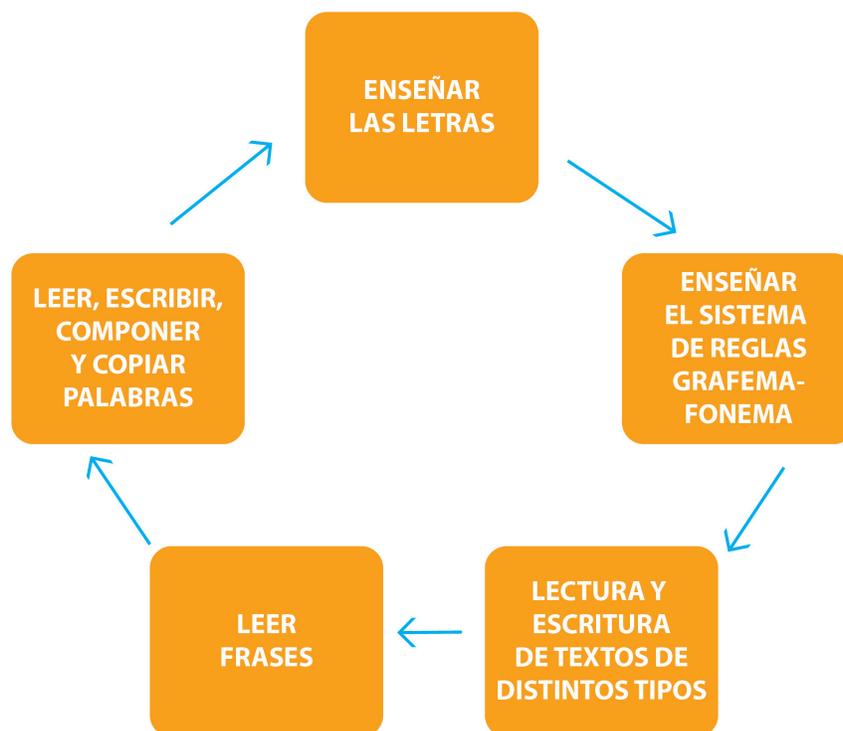
Dimensión del aprendizaje del código

Desde la perspectiva del enfoque integral esta dimensión persigue la enseñanza explícita del sistema alfabético. Se compone de dos tareas fundamentales: (1) el desarrollo de habilidades metalingüísticas mediante las cuales se pretende que el niño comprenda que la lengua oral tiene tres niveles: palabras, sílabas y fonemas, y (2) la enseñanza explícita del código.

HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS SEGÚN EL ENFOQUE INTEGRAL³



ENSEÑANZA EXPLÍCITA DEL CÓDIGO SEGÚN ENFOQUE INTEGRAL



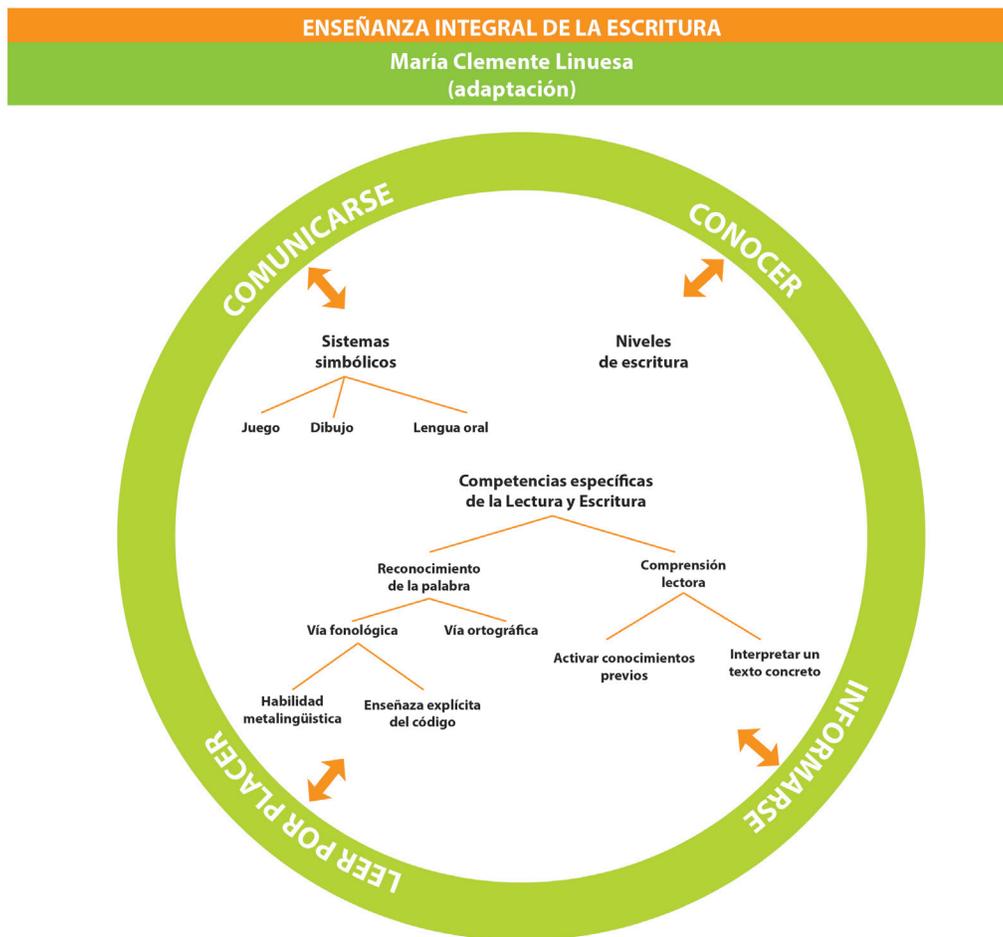
³ Fuente: Formación docente en alfabetización inicial. *Literatura infantil y didáctica*. Ciclo de alfabetización inicial. IPESA, (2009-2010). Buenos Aires.

Dimensión de la comprensión lectora

Esta dimensión, según el enfoque integral, se desarrollará en la cuarta etapa.⁴

ACTIVAR CONOCIMIENTOS PREVIOS	INTERPRETACIÓN DEL TEXTO
RECUPERAR LO QUE SABEN ACERCA DEL TEMA	MACROESTRUCTURA: IDEAS GLOBALES DEL TEXTO
RECUPERAR LO QUE SABEN ACERCA DEL TIPO DE TEXTO	SUPERESTRUCTURA: PARTES DEL TEXTO
RECUPERAR LO QUE SABEN DEL SIGNIFICADO DE PALABRAS, DEL VOCABULARIO	MICROESTRUCTURA: CONOCIMIENTO DEL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS

La visión conjunta de esta propuesta se sintetiza en este esquema⁵:



4 Fuente: Formación docente en alfabetización inicial. *Literatura infantil y didáctica*. Ciclo de alfabetización inicial. IPESA, (2009-2010). Buenos Aires.

5 Fuente: Formación docente en alfabetización inicial. *Literatura infantil y didáctica*. Ciclo de alfabetización inicial. IPESA, (2009-2010). Buenos Aires.

 6. Las niñas y los niños como sujetos cognoscentes

Las personas grandes me aconsejaron que dejara a un lado los dibujos de serpientes boas abiertas o cerradas, y que me interesara un poco más en la geografía, la historia, el cálculo y la gramática. Así fue como, a la edad de seis años, abandoné una magnífica carrera de pintor [...]. Las personas grandes nunca comprenden nada por sí solas y es muy aburrido para los niños tener que darles una y otra vez explicaciones.

El principito. Antoine Saint-Exupery

El texto anterior invita a mirar a las niñas y a los niños desde su ser esencial, a comprender quiénes son y cómo se van apropiando del mundo para aprehenderlo y nombrarlo.

Al iniciar esta reflexión consideramos pertinente partir de la convicción de que todas las niñas y todos los niños pueden aprender y que todas/os desean inicialmente aprender, a menos que sus intereses se frustren por fallos repetidos y fracasos.

De igual modo, entendemos, junto al equipo del programa “Todos pueden aprender”, que se requiere de una propuesta de intervención didáctica sistemática que procure superar las dificultades de todas/os las/los estudiantes, a fin de que puedan transitar, sin fracasar, el primer ciclo de la enseñanza primaria. Su implementación compromete a todo el equipo profesional de una escuela: docentes y directivos.

Como sabemos, el proceso de aprendizaje comienza desde el nacimiento, es inherente al desarrollo humano; desde que nacemos necesitamos aprender, primero para sobrevivir y luego para vivir plenamente, “porque no podemos dejar de crecer, no podemos dejar de aprender”. Esta idea se afirma o concretiza en la expresión de Paulo Freire:

La lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de esta, implica siempre la continuidad de la primera, las modulaciones de la voz, los gestos y los movimientos del rostro son los primeros textos que todo ser humano aprende a leer, traducir e interpretar en cualquier cultura. Este es un proceso natural.

De este modo, el individuo aborda el mundo que lo rodea en forma activa, elaborando suposiciones que son comprobadas o rechazadas de acuerdo con los efectos que obtiene como resultado de la acción. Las estructuras cognitivas se transforman por el desequilibrio que se produce en el sujeto cada vez que se enfrenta a un nuevo objeto de conocimiento y para lo cual las estructuras preexistentes no son suficientemente efectivas. Este desequilibrio genera la búsqueda de esquemas más apropiados que al organizarse en un contexto total producirán una nueva estructura que permitirá al niño modificar sus acciones en la medida que incorpora nuevos objetos y situaciones.



6.1.

¿Cómo adquieren las niñas y los niños la lengua oral?

En todas las culturas del mundo se aprende primero la música de la lengua, su prosodia -que no se enseña, sino que se transmite y se aprende por imitación. Se pone a disposición de las y los más pequeños, canciones infantiles, nanas, poemas, leyendas: literatura. A partir de los seis meses se puede empezar a reconocer cuál es la cultura a la que pertenece un bebé, pues construye poco a poco su propia voz apropiándose de formas sonoras utilizadas por las personas que hablan (Michelle, 2008: 61).

Al respecto, Evelio Cabrejo, citado por Michelle Petit (2008: 61), dice:

Es imposible tener voz, sino se ha oído hablar a alguien, si los demás no nos dieran la voz nos quedaríamos instalados en el grito, sin poder acceder a nuestro destino de seres hechos para la palabra. El bebé oye, capta en las voces que escucha los trazos acústicos que va a devolver como un eco cuando produzca sus primeras sílabas.

Esos trazos acústicos están impresos en la experiencia cognitiva de las niñas y de los niños y son los primeros saberes que tiene sobre la lengua: la oralidad. El ser humano se comunica con todos sus sentidos: tacto, olfato, gusto y, sobre todo, el auditivo y el visual. La oralidad tiene unos rasgos peculiares que la distinguen de otros modos de expresión. Al expresarse oralmente a través del lenguaje, se posibilita un nivel más complejo de ideas y pensamientos.

En relación con la forma en que se desarrolla el lenguaje en el ser humano hay diferentes teorías. Piaget hace referencia a una capacidad cognitiva general o a la utilización de símbolos para el desarrollo del lenguaje. En su sentido más amplio, el lenguaje oral puede describirse como la capacidad de comprender y usar símbolos verbales como forma de comunicación. En la adquisición del lenguaje el niño pasa de la simple emisión de sonidos al descubrimiento de un código. El medio circundante influye de manera decisiva en ese proceso.

Las capacidades del lenguaje y del pensamiento mantienen un ritmo creciente en el transcurso de los años, debido a que niños y niñas mejoran sus capacidades de expresar su propio pensamiento, conocimientos, metas y acciones. De la representación de la realidad, pasa a la expresión de la realidad a través del lenguaje y el juego simbólico. La interacción social del juego y el uso del lenguaje posibilitan la afirmación de la identidad personal y el descubrimiento de los otros como sujetos. En esta interacción va emergiendo la identidad social, tomando sentido el grupo y la conciencia colectiva.

“El lenguaje es la expresión material del pensamiento” -dice Shardakov. Por esta razón, se produce una relación indisoluble entre pensamiento y lenguaje, entre lenguaje y comunicación, entre lenguaje y personalidad, entre lenguaje y cultura.

El lenguaje externo posee los componentes fonético, semántico y sintáctico, los que adquieren diferente connotación en las distintas formas evolutivas y en la interacción sociocultural. Estos componentes serán vitales para la comprensión lectora de las y los estudiantes, para las interacciones sociales, los debates y otras formas conjuntas de elaboración asociadas a los contenidos de las diversas asignaturas propuestos para el ciclo.

Cuando llegan a la escuela, las niñas y los niños poseen un bagaje de palabras cargadas de sentido y significación. Poseen también la entonación y el ritmo del contexto familiar y social en donde han crecido, cuentan con un vocabulario amplio y construyen oraciones compuestas. Su repertorio oral es fluido y siempre va en crecimiento.

A través de las interacciones que se producen en la escuela y en el medio familiar y social las y los estudiantes van logrando un alto nivel de organización que se enriquece progresivamente incorporando nuevas estructuras lingüísticas. El desarrollo del pensamiento y del lenguaje les permite a las y los estudiantes conocer progresivamente los componentes gramaticales de su lengua, así como valorar críticamente el contenido y emprender con creatividad nuevas formas de expresión, alcanzadas como producto del aprendizaje, la maduración y la interacción con el grupo. De esta forma van alcanzando diferentes niveles de comprensión.



6.2. ¿Cómo aprenden las niñas y los niños la lengua escrita?

A partir de esa experiencia de usuario pleno de la lengua oral, las niñas y los niños se formulan hipótesis y preguntas relacionadas con la lengua escrita y su comprensión. Si en casa y en la escuela se crean ambientes enriquecidos, adecuados que inviten a leer y escribir, el deseo de hacerlo por parte de la niña y el niño será evidente y lo podrá manifestar teniendo aún muy corta edad.

En este primer ciclo del nivel primario corresponde a las y los estudiantes desarrollar, además, la capacidad de expresarse mediante la escritura; por tanto, dan el salto cualitativo del lenguaje oral al escrito, expresan significados para comunicarse con un interlocutor empleando otros recursos que se van ampliando, perfeccionando y puliendo mediante las demandas y aportes de la escuela, la familia y la sociedad.

El constructivismo defiende que las/los niñas/os construyen la idea de qué es la escritura a través de hipótesis y comprobaciones según sus experiencias con materiales escritos y desapueba cualquier tarea instructiva que tenga que ver con la enseñanza del código (enseñanza directa de las sílabas y las grafías o letras), por considerar que es innecesario, ya que el pequeño lo descubrirá en su experiencia con la propia escritura. La labor docente es determinante para orientar esas comprobaciones, seleccionar materiales escritos para diversas experiencias y ayudarles a avanzar en sus conceptualizaciones.

La teoría sociocultural, por su parte, plantea que el lenguaje escrito es un invento social, de carácter cultural y por ello, su aprendizaje tendrá lugar a partir de un proceso de interacción y ayuda de los miembros formados de una cultura con aquellos que no lo estén. Este paso supone un auténtico proceso de mediación entre los docentes y los estudiantes, hasta que estos dominan ese conocimiento y pueden actuar de forma autónoma.

El enfoque que orienta los aprendizajes de la Lengua Española en el currículo dominicano es un enfoque centrado en la construcción de significado y en la comunicación. Plantea que el lenguaje se adquiere y se desarrolla en la interacción social mediante intercambios variados plenos de significación y mediante la participación en actos de lectura y escritura que responden a las necesidades comunicativas de los sujetos. Desde esta perspectiva constructivista y sociocultural la lengua se aprende en constante interacción con el medio, las personas, los objetos.

De este modo, la lectura y la escritura se entienden como procesos de construcción y de expresión de significados. Se reconoce la función social y comunicativa de la lengua escrita y se parte desde su unidad fundamental, el texto, para desarrollar las capacidades lingüísticas de los sujetos.

6.2.1. Prácticas sociales de oralidad, de lectura y de escritura

En el enfoque constructivista sociocultural el propósito esencial de la alfabetización es formar ciudadanas/os de la cultura escrita y toma como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura.

Se consideran prácticas sociales del lenguaje a las diferentes maneras en que nos comunicamos, en que utilizamos el lenguaje oral y escrito. Estos modos de interacción dan sentido y contexto a la producción e interpretación de los textos orales y escritos, que comprenden diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos.

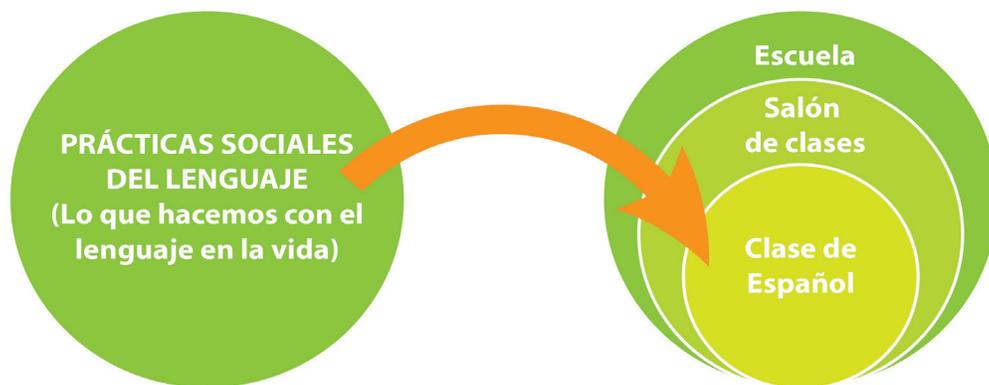
En su contexto familiar, las niñas y los niños han participado de prácticas sociales de oralidad, ya que han escuchado y aprendido variedad de textos orales en interacciones con sus familiares. También han presenciado prácticas sociales de lectura y de escritura que se producen en la cotidianidad de su familia: consulta de agendas telefónicas, lectura de recetas y elaboración de listas de compras, entre otras.

Ahora bien, dado que en el inicio de la alfabetización las/los niñas/os tienen un conocimiento poco desarrollado de los propósitos, los contextos comunicativos, los posibles destinatarios y las características y funciones de los diferentes tipos de textos, resulta indispensable que estas/os participen de la cultura letrada. Esto implica que sean capaces de interactuar, en diferentes situaciones, con textos variados para que asuman la lectura y la escritura como procesos de expresión de significados, se apropien de las prácticas sociales de lectura y escritura y de las características del sistema de escritura.

En la actualidad, no bastaría el que las niñas y los niños conozcan el código para afirmar que leen o escriben. Hoy en día, saber leer y escribir significa que han descubierto mediante múltiples y variadas situaciones de leer y de escribir para qué se lee y se escribe, cuáles tipos de textos circulan socialmente y con qué propósitos se utilizan, cuáles características tienen esos textos orales y escritos; han descubierto también en forma articulada el código, el sistema de escritura.

El siguiente gráfico ilustra las prácticas sociales: lo que hacemos con el lenguaje en la vida, es decir, con qué propósito participan en prácticas orales, leen y escriben los diversos sujetos en la sociedad; se destaca la importancia de que los estudiantes accedan a su cultura en la clase de Español y desarrollen su lenguaje mediante la participación en actos de lectura y de escritura que respondan a sus necesidades comunicativas.

Las prácticas sociales como objeto de estudio⁶



La constante interacción de las niñas y los niños entre sí, con las/los docentes, con el medio en que se desenvuelven, a través de prácticas orales, situaciones de lectura y de escritura, les permitirá comprender los propósitos de escritura de los diferentes textos, cómo cambian los textos orales y escritos dependiendo de su contexto de producción, cuáles son las características peculiares de cada tipo de texto, cuáles son sus usos y sus funciones.

Mediante la participación en aulas convertidas en comunidades de lectores y de escritores las niñas y los niños comprenderán que existen diferentes modos de leer, estudiar y compartir los textos. Las situaciones de lectura de distintos textos con distintos propósitos les permitirán comprender que no es lo mismo leer para divertirse que leer para buscar información o leer para hacer, por ejemplo. De igual modo, las variadas situaciones de escritura les permitirán entender que existen diferentes modos de escribir, que se escribe distinto si los propósitos, los destinatarios del texto y los tipos de textos cambian, y que es necesario elegir, en cada situación, el modo que convenga a sus intenciones de lectura o de escritura.

⁶ Fuente: Enrique Lepe García. *De las prácticas sociales del lenguaje a los proyectos didácticos*. México. 2010.

Finalmente, hay que destacar que las prácticas sociales de lectura y escritura se articulan con situaciones que favorecen el que las niñas y los niños se apropien del sistema de escritura. En otras palabras, las niñas y los niños aprenden a leer y a escribir en paralelo a las situaciones de leer y escribir en las que participan para formarse como lectores literarios, para descubrir mundos posibles y comprender mejor su propio mundo; es en articulación con prácticas sociales del contexto de estudio, en las que leen para saber más de un tema que les interesa, en las que escriben para registrar y recordar lo leído o aprendido, que aprenden a descubrir el código; es en articulación con prácticas sociales en la que las/los niñas/os leen y escriben para participan en la vida ciudadana, es decir, en situaciones en que leen periódicos para informarse de lo que ocurre en su entorno, en situaciones de escritura en la que escriben cartas o afiches; es, a través de todas estas interacciones que las niñas y los niños aprenden a leer y a escribir, a descubrir el principio alfabético de la lengua.

6.2.2. Interacción con diversidad de textos de circulación social

Para favorecer la interacción de las niñas y los niños con diversidad de textos de circulación social, la escuela y las aulas se convierten en ambientes letrados. Se trata de incluir, además, la mayor variedad posible de materiales de lectura, a través de la biblioteca de aula. Esta variedad implica diversidad de géneros textuales, de autores, de ilustradores, de temáticas, de extensiones, de editoriales y colecciones, de versiones y de soportes, tanto de libros de ficción como de no ficción (cfr. Paione, 2014).

Desde el ingreso mismo de las/los niñas/os, la escuela trabaja para lograr que estas/os lean una diversidad de obras literarias de calidad, brindándoles oportunidades para construir criterios de selección, para enriquecer sus interpretaciones y profundizar la construcción de sentidos. La formación de niñas/os que leen y escriben asiduamente en el contexto literario resulta posible gracias a la sustitución de la lectura de obras adaptadas para niñas/os o creadas artificialmente con el propósito de enseñarles a leer y a escribir a partir de usos restringidos de la lengua, muchas veces absurdos, carentes de sentido, por el acceso directo a las obras literarias.

Ahora bien, ¿es posible hacer presentes estas prácticas desde la alfabetización inicial? En opinión de Delia Lerner es posible siempre que articulemos diferentes situaciones de lectura y escritura, siempre que entendamos que la lectura literaria en estos grados conlleva una práctica educativa que se desarrolla de dos maneras: a través de la lectura directa de los textos por parte de los aprendices y mediante la lectura guiada del docente con el propósito de enseñarles la forma de construir sentidos cada vez más complejos. De igual modo supone, que escribir en torno a lo literario, implica también, el dictado de textos al docente y la escritura de los niños por sí mismos. La estrategia de promover situaciones de reescritura de textos conocidos, favorece que el aprendiz se concentre en aplicar las características del género discursivo literario de que se trate, características que ha inferido y descubierto a través de numerosas lecturas del mismo género en el aula (Lerner, 2015).

6.2.3. Conceptualizaciones de las niñas y los niños acerca de la escritura

Los trabajos de Emilia Ferreiro y demás colaboradoras distinguen tres períodos fundamentales en la evolución de las conceptualizaciones de las/los niñas/os acerca de la escritura, dentro de los cuales es posible indicar subniveles. En República Dominicana, investigadoras como Ansell Scheker, Dinorah de Lima y Ramonita Domínguez han realizado esta investigación a partir de las realizadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979).

Cabe destacar que las niñas y los niños cuyas producciones se encuentran en el nivel presilábico pueden corresponder tanto al primer período como al segundo, mientras que en el tercer período se ubican aquellas/os cuyas escrituras corresponden a los niveles silábico, silábico-alfabético y alfabético.

Las etapas que describiremos y ejemplificaremos a continuación aparecen sintetizadas en el siguiente cuadro elaborado a partir de informaciones de Miriam Nemirovski (1999) en *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*.

Síntesis de los principales períodos previos al uso del sistema convencional de escritura	
Escritura	Descripción
Primer período	<p>Los niños y las niñas buscan criterios para diferenciar, del mundo gráfico, entre dibujo y escritura. Reconocen dos características:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Que la escritura se realiza con formas gráficas arbitrarias que no representan la forma gráfica de los objetos; b. Que hay una ordenación lineal. <p>Se pueden presentar trazos lineales con diferencia respecto de los dibujos, o bien trazos discontinuos (pseudoletras).</p>
Segundo período	<p>Se identifican dos aspectos básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Se requiere un mínimo de letras para escribir una palabra. b. Es necesaria la variación en las letras para escribir una palabra. <p>El avance en estos elementos marca el tránsito a la segunda etapa de este período, aunque cabe mencionar que no necesariamente hay un desarrollo conjunto de ambos elementos, ya que los niños y las niñas pueden hacerlo de modo independiente.</p>
Tercer período	<p>Se establece relación entre los aspectos sonoros y los aspectos gráficos del lenguaje, transitando, a su vez, por tres momentos denominados hipótesis: silábica, silábica-alfabética y alfabética.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hipótesis silábica: En esencia, una letra representa una sílaba de la palabra escrita. • Hipótesis silábica-alfabética: Representa un momento de transición que fluctúa entre la representación de una letra para cada sílaba o para cada sonido. En este tipo de escrituras las sílabas se representan con una o varias letras indistintamente. • Hipótesis alfabética: Cada letra representa un sonido, lo que hace que la escritura se realice de manera muy cercana a lo convencional (sin norma ortográfica).

6.2.3.1. Primer período

En este período no establecen correspondencia entre la emisión sonora y la escritura o cadena gráfica. Las niñas y/o los niños buscan criterios que le sirvan para diferenciar los dibujos de la escritura; producen una serie de marcas, sustitutas de las letras convencionales y procuran interpretarlas. Al escribir utilizan trazos o representaciones gráficas primitivas, es decir, a veces mezclan dibujos con letras o realizan trazos continuos para imitar la letra cursiva o trazos separados para imitar la letra de imprenta. En este mismo período también suelen emplear escrituras unigráficas; de este modo, para escribir una palabra o enunciado usan un solo tipo de marca, ya sean bolitas, palitos o marcas parecidas a una letra. En las situaciones anteriores, no están preocupados por diferenciar una escritura de otra.

Más adelante, aparecen las escrituras diferenciadas, pues entienden que cada palabra significa algo distinto. Para expresar ideas diferentes, juegan a emplear cantidades distintas de grafías (varía la cantidad de marcas o letras) o a emplear distintas letras o grafías (varía la calidad, el tipo de letras que usa).

Durante esta etapa las/los niñas/os establecen tres hipótesis en relación con el funcionamiento de la escritura: la hipótesis del nombre, la de la cantidad de letras y la de la variedad de letras.

Hipótesis del nombre. Para el niño presilábico cualquier cadena gráfica (palabras, enunciados) acompañada de un dibujo representa el nombre de ese dibujo. Además, entiende que la escritura del nombre debe ser acorde con lo que representa. De este modo, escribirá más letras cuando escriba oso (*oialbem*) que cuando escriba hormiga (*oai*).

Hipótesis de la cantidad. Las palabras de menos de tres letras no se pueden leer; se necesitan por lo menos tres letras para que la palabra pueda tener significado.

Hipótesis de la variedad. Las letras iguales o repetidas no se pueden leer. Por ejemplo: escribirá la palabra *mamá* con cuatro o más letras diferentes y buscará las distintas formas de combinarlas para que, según él o ella, se pueda leer.

Miriam Nemirovsky (1999) nos explica el comienzo del primer nivel:

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

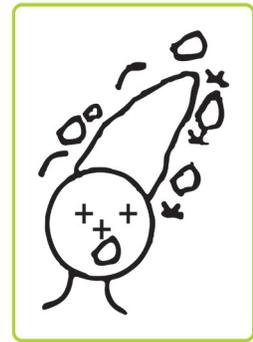
A medida que avanzan en este nivel, las niñas y los niños establecen exigencias cuantitativas (cuántas letras debe tener como mínimo una palabra) y exigencias cualitativas (qué variaciones debe haber entre las letras); ambas exigencias constituyen dos principios organizadores. Las exigencias cuantitativas y cualitativas se extienden a las relaciones entre palabras, y los niños no admiten que dos escrituras iguales puedan servir para decir cosas diferentes.

Emilia Ferreiro (1999) amplía diciendo: “Un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas lleva a la construcción de modos de diferenciación entre escrituras. Este es uno de los principales logros del segundo nivel de desarrollo”. [...]

Escrituras del nivel presilábico

Escrituras gráficas primitivas

Escriben utilizando formas gráficas (dibujos) convencionales y elementos o marcas parecidas a las letras. Las escrituras que rodean al gorro dicen: payaso.⁷



Escritura de trazo continuo

La niña/el niño conoce intuitivamente las propiedades de la escritura: arbitrariedad (las letras son arbitrarias, es decir, no reproducen las formas gráficas del dibujo), linealidad (a diferencia del dibujo, las letras siguen un orden lineal). En la escritura del trazo continuo las/los niñas/os imitan la letra cursiva.⁸

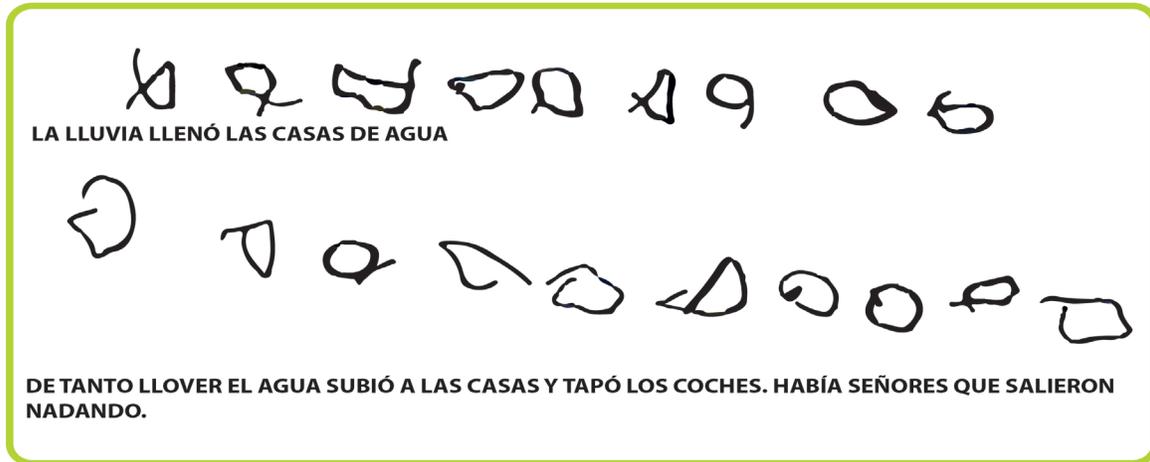


⁷ Fuente: Ferreiro, E. y Gómez, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura* (fascículo 3), México: D.G.E.E., S.E.P, O.E.A.

⁸ Fuente: Nemirovski, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.

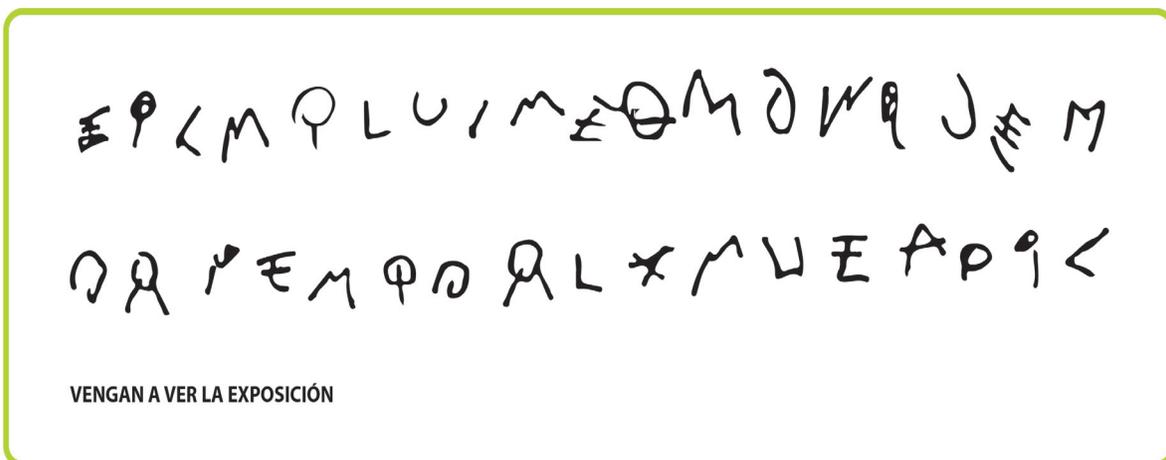
Escritura de trazo discontinuo

Las niñas y los niños utilizan marcas o signos separados (trazo discontinuo), imitando la letra de imprenta. Las marcas pueden ser palitos o bolitas.⁹



Escritura de trazo discontinuo imitando letras

Los niños utilizan marcas o signos separados (trazo discontinuo), empleando signos parecidos a las letras.¹⁰

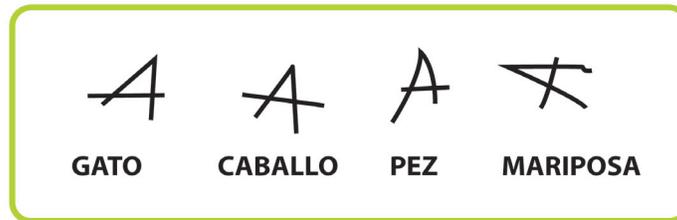


⁹ Fuente: Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.

¹⁰ Fuente: Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.

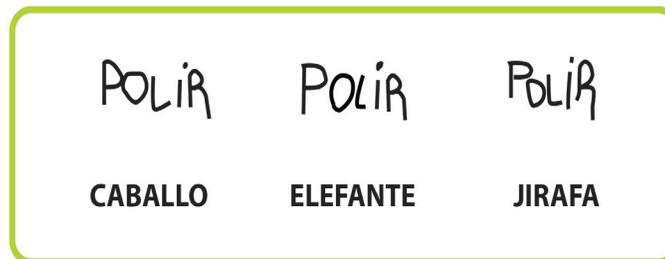
Escrituras unigráficas

Utilizan una misma grafía para escribir palabras distintas.¹¹



Escrituras fijas

Utilizan una secuencia de letras en la misma cantidad y en el mismo orden para nombrar realidades distintas.¹²



6.2.3.2. Segundo período

El segundo período está caracterizado por la producción por parte de las niñas y los niños de escrituras diferenciadas: entienden que cada palabra significa algo distinto. Para expresar ideas diferentes, juegan a emplear cantidades distintas de grafías (varía la cantidad) o emplear distintas letras o grafías (varía la calidad). Los niños de este segundo período continúan en el nivel presilábico porque no establecen relaciones entre la pauta sonora y la escritura, pero han avanzado en relación con las marcas primitivas iniciales más parecidas al dibujo o mezcladas con dibujos. También han avanzado en relación con aquellas/os niñas/os que escriben distintas palabras con un solo tipo de grafía o marca (escrituras unigráficas) o las/los que utilizan trazos, bolitas, palitos, líneas continuas o escrituras sin control de cantidad; han dado un paso de avance en relación con los que usan escrituras fijas, es decir, con los que piensan que no pueden utilizar menos de tres letras, pero utilizan las mismas letras, en el mismo orden, para expresar por escrito ideas diferentes.

¹¹ Fuente: Kaufman, A. M. (s/f). *Constructivismo y lectoescritura*. España: Asociación Mundial de Educadores de Infancia. Editorial de la infancia.

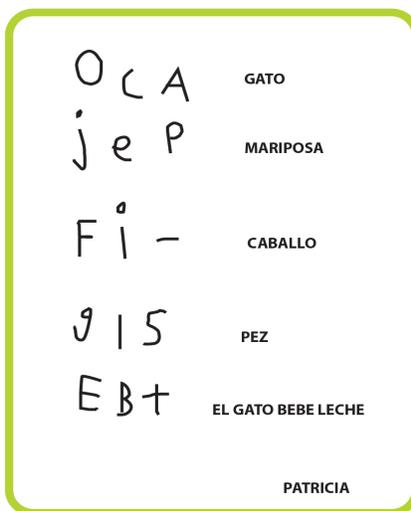
¹² Fuente: Kaufman, A. M. (s/f). *Constructivismo y lectoescritura*. España: Asociación Mundial de Educadores de Infancia. Editorial de la infancia.



¿Cómo establecen diferenciación entre las escrituras? Como hemos señalado, las/los niñas/os juegan con la cantidad de marcas y con el tipo de grafías distintas para establecer diferencias entre las escrituras. Por ejemplo, pueden emplear una secuencia limitada de letras ya conocidas (porque forman parte de su nombre o de palabras conocidas...), con cantidad variable. En otras palabras, usan las pocas letras que conocen (repertorio fijo) para escribir distintas palabras poniendo, más cantidad de marcas en algunos casos, y en otros menos, pero siempre utilizando las mismas letras que conocen.¹³

Cantidad constante con repertorio variable

Pueden emplear una misma cantidad de grafías o signos, pero modificando cada vez las letras, marcas o signos.¹⁴



6.2.3.3. Tercer período

El tercer período corresponde a la fonetización de la escritura, que comienza por un período silábico y culmina en el período alfabético. Este período se caracteriza porque las niñas y los niños establecen relación entre la pauta sonora y la escritura. Durante la etapa inicial de este período la niña/el niño busca segmentar la palabra en unidades que son mayores que el fonema. Al final del período se logra segmentar la palabra en fonemas.

¹³ Fuente: Ferreiro, E. y Gómez, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura* (fascículo 3). México: D.G.E.E., S.E.P, O.E.A.

¹⁴ Fuente: Ferreiro, E. y Gómez, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura* (fascículo 3). México: D.G.E.E., S.E.P, O.E.A.

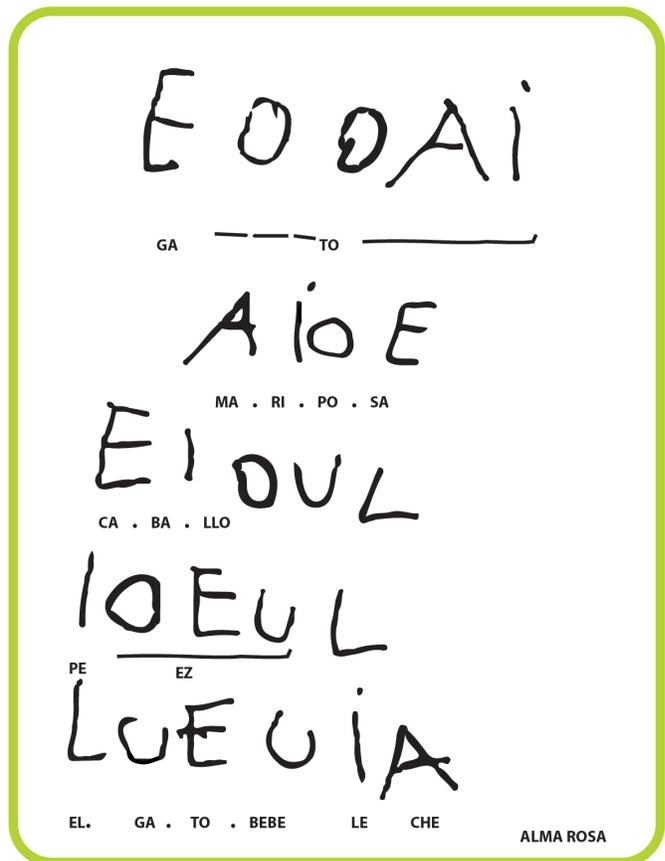
Las niñas y los niños que se encuentran en los niveles silábico, silábico-alfabético y alfabético se ubican en este período.

6.2.3.4. Escrituras silábicas

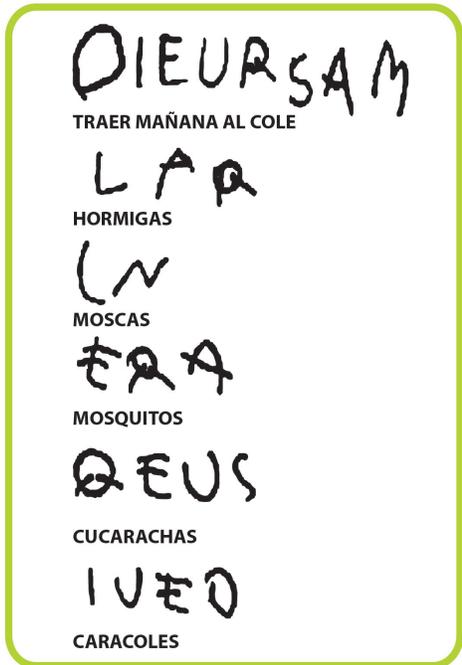
Durante la escritura silábica, al escribir una palabra o enunciado, las niñas y los niños hacen corresponder cada sílaba que escuchan con una grafía o letra. Cada letra vale por una sílaba. En algunos casos, usan solo vocales; en otros, solo consonantes, y en otros, alternan vocales y consonantes de letras que conocen. Pueden o no corresponder al valor sonoro convencional.

Ejemplo de primeros intentos de escribir una letra por cada sílaba. Es una etapa de transición entre los niveles presilábico y silábico. Todavía piensan como los presilábicos: toda palabra debe tener más de tres grafías o marcas.¹⁵

Entonces, por ejemplo, en el caso de *gato*, como escuchan solo dos, añaden otras. Sin embargo, cuando se les pide que señalen de dónde a dónde dice ga, señalan varias letras. Igual pasa cuando se les pide que señalen dónde dice to. En el caso de *mariposa*, ponen una letra por cada sílaba. Cuando escriben caballo, usan una letra por sílaba en las dos primeras sílabas y tres letras para la sílaba final. La escritura de pez, palabra monosílaba que solo tiene tres letras le representa un conflicto, pues piensan que ninguna palabra de tres letras tiene significado, además solo escuchan una sílaba; entonces añade una por pe y cuatro por la z. En la oración *El gato bebe leche*, asigna una por cada sílaba excepto por bebe, en la que escucha dos sílabas, pero escribe una, mostrando cierta inestabilidad para escribir una letra por cada sílaba que escucha.

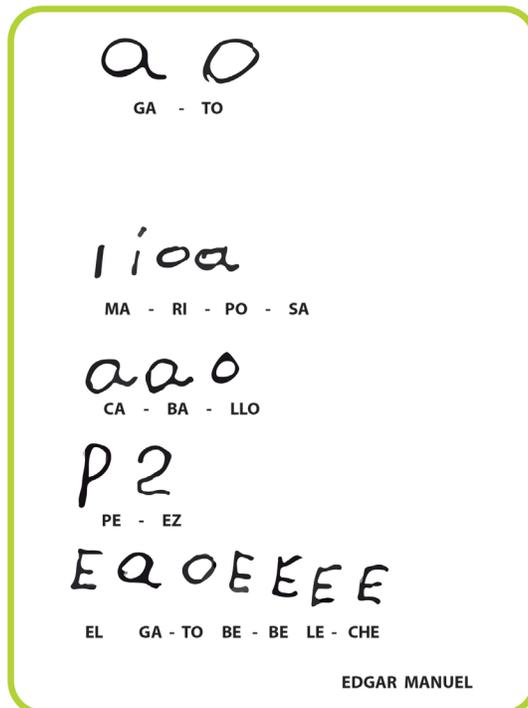


¹⁵ Fuente: Ferreiro, E. y Gómez, M. 81982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura* (fascículo 3). México: D.G.E.E., S.E.P, O.E.A.



Ejemplo de escritura silábica sin valor sonoro convencional. Escriben una letra por cada sílaba, pero las letras no corresponden ni a las vocales, ni a las consonantes de la palabra escuchada.¹⁶

Ejemplo de escritura silábica estricta. Correspondencia con valor sonoro convencional. Utilizan una letra por cada sílaba, que corresponden a cada sílaba de la palabra que escuchan. Pueden ser consonantes o vocales.¹⁷



¹⁶ Fuente: Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.

¹⁷ Fuente: Ferreiro, E. y Gómez, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura* (fascículo 3). México: D.G.E.E., S.E.P., O.E.A.

6.2.3.5. Escrituras silábica-alfabéticas

Durante las escrituras silábica-alfabéticas comienzan a descubrir que cada grafía representa a los sonidos del habla. En esta etapa coexisten la concepción silábica y la alfabética, por lo que a veces, escriben una letra por cada sílaba (concepción silábica) o escriben una letra por cada grafía de la sílaba (concepción alfabética).

Ejemplo de escritura silábica-alfabética. En algunos casos escriben una letra por sílaba y en otros, escriben las letras que corresponden a la sílaba. En *película*, por ejemplo, escriben la **p** (por **pe**), **i** (por **li**), **u** (por **cu**). Sin embargo, escriben las letras de la cuarta sílaba: **la**.¹⁸

PIU LA	PELÍCULA
E L A T E	ELEFANTE
O U G A	TORTUSA
A T O	GATO
P A U A	PARAGUAS

6.2.3.6. Escritura alfabética

Durante la escritura alfabética la niña/el niño ha descubierto el principio alfabético de la lengua: ha descubierto que a cada letra le corresponde un valor sonoro. Al principio de esta etapa, aunque cada fonema esté representado por una letra, las niñas y los niños tienen dificultad para emplear grafías dobles como **ch**, **rr**, **ll**, para un solo sonido, para emplear un mismo sonido representado en varias grafías (c, z, s; o c, k, q) o para hacer uso de grafías que no corresponden a ningún sonido como la **h**, o la **u** de la sílaba **que**.

Ejemplo de escritura alfabética fonológica sin dominio de los usos ortográficos generales

A estas representaciones escritas se les denomina alfabéticas porque manifiestan que la niña/el niño ha comprendido una de las características fundamentales de nuestro sistema de escritura, es decir, la relación fonema-grafía; sin embargo, todavía no comprende los aspectos formales de la lengua escrita como son la separación entre las palabras en las oraciones, los aspectos ortográficos, etcétera.¹⁹

TECIE ROMUXO

¹⁸ Fuente: Kaufman, A. M. (s/f). *Constructivismo y lectoescritura*. España: Asociación Mundial de Educadores de Infancia. Editorial de la infancia.

¹⁹ Fuente: Nemirovsky, M. (2000). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.

Una etapa más avanzada de las niñas y los niños alfabéticos es cuando, además de dominar el principio alfabético, dominan los usos ortográficos generales.

6.2.4. Niveles de lectura

Los **niveles de lectura** que las niñas y los niños atraviesan cuando las situaciones de leer y de escribir están acordes a las nuevas concepciones de lectura y de escritura son:

La **primera fase**: constituida por el reconocimiento global de palabras y textos familiares –en buena parte gracias al contexto– y por el inicio del descubrimiento del código.

La **segunda fase**: las niñas y los niños llegan a comprender las correspondencias entre la cadena escrita y la oral. Esta etapa representa la conquista de la autonomía, ya que, una vez asimilados los secretos del código, la niña/el niño no necesitará del adulto para descubrir el mundo escrito.

La **tercera fase**: la lectura es básicamente un reconocimiento global de configuraciones escritas y solo tenemos necesidad de descodificar cuando nos encontramos ante palabras desconocidas. La lectura es, ante todo, comprensión, es decir, construcción de una representación mental coherente de lo que se lee.



7. **Cómo intervienen los docentes para favorecer los procesos de alfabetización inicial**

Cómo intervenir para propiciar avances en los aprendizajes de los estudiantes del primer ciclo, tanto del conocimiento de los textos como en la apropiación de la lengua escrita.

Durante muchos años se sostuvo que para enseñar a leer y a escribir era necesario comenzar con “las primeras letras”, proceso que se iniciaba recién en los primeros años de la escolaridad primaria. Las situaciones consistían en actividades que presentaban cada letra del abecedario para ejercitar su forma y su sonido. La enseñanza omitía todo contenido cultural relativo a la práctica misma de la lectura y escritura, ya que consideraba que su abordaje suponía el conocimiento previo del “código” (Paione, 2015).



7.1. **Estrategias relacionadas con las prácticas sociales de lectura**

Según Paione (2015),

(...) hoy en día, para enseñar a leer y a escribir resulta necesario plantear diferentes situaciones en que los niños se desenvuelvan como practicantes del lenguaje escrito aún antes de leer convencionalmente. Esto supone concebir la adquisición del sistema de la escritura en el marco de la formación de las niñas y los niños como lectores y como escritores.

De este modo, el propósito fundamental de la alfabetización inicial en un sentido amplio busca incorporar a las niñas y los niños a la comunidad de lectores y escritores: formar a las/los estudiantes como ciudadanas/os de la cultura escrita. Para lograrlo, el contexto comunicativo, las estrategias de oralidad, de lectura, de escritura y los recursos que se utilicen como apoyo para las niñas y los niños que empiezan a leer y escribir son determinantes.

A tal fin resulta importante crear las condiciones para que las niñas y los niños tengan acceso a diversos textos y situaciones de lectura y escritura con materiales escritos dentro de la escuela y dentro del aula.

Estrategias para que los niños accedan a la cultura escrita

Al plantearnos el trabajo del texto vinculado a prácticas sociales del lenguaje debemos esbozar estrategias que favorezcan el que las/los niñas/os accedan a la cultura escrita desde los inicios de la escolaridad.

Entre las estrategias fundamentales del trabajo con los textos, tomando en consideración las prácticas sociales, se encuentran las situaciones que les proponemos a las/los niñas/os para que aprendan a leer y a escribir. Estas situaciones son el resultado de investigaciones teóricas y experiencias prácticas

en la escuela durante décadas. El rol de la/del docente abarca desde crear las condiciones para que se produzcan situaciones de lectura y de escritura significativas, hasta intervenir en dichas situaciones y evaluarlas.

Estas situaciones cumplirán con un doble propósito: primero, que las niñas y los niños amplíen sus conocimientos acerca de los textos, de los géneros discursivos y sus usos; segundo, que descubran y dominen progresivamente el sistema de escritura.

Delia Lerner y Ana María Kaufman (*La alfabetización inicial*) proponen las prácticas que resultaron productivas en su experiencia: en el caso de la alfabetización inicial, la sistematización de las actividades que resultaron productivas para el aprendizaje nos ha llevado a plantear cuatro situaciones didácticas fundamentales que constituyen verdaderos desafíos para que los alumnos pongan en juego y avancen en sus posibilidades de producir e interpretar textos desde muy pequeños.

Lectura	Escritura
<ul style="list-style-type: none">● Las niñas y los niños leen a través de la maestra o el maestro.● Las niñas y los niños leen por sí mismos.	<ul style="list-style-type: none">● Las niñas y los niños escriben a través de la maestra o el maestro.● Las niñas y los niños escriben por sí mismos.

En las situaciones en las que las y los estudiantes leen o escriben a través del maestro, los contenidos focalizan de manera privilegiada aspectos del lenguaje que se escribe, las características de los textos y los géneros discursivos.

La lectura a través del maestro permite a los niños acceder desde muy pequeños a conocer autores y géneros que aún no podrían leer por sí mismos. La escritura a través del maestro les permite participar en el proceso de producción de un texto, es decir, planificar lo que van a escribir, tomar decisiones acerca de cómo organizar el escrito para que sea comprendido o para producir un efecto deseado en el lector, revisar una y otra vez lo producido (Lerner y Kaufman, 2015).

En las situaciones en las que las niñas y los niños leen o escriben por sí mismos, el foco está puesto en el sistema de escritura. En la alfabetización inicial, el conocimiento del sistema de escritura ocupa un lugar central. Se requiere de estrategias particulares que favorezcan la comprensión progresiva del principio alfabético de la lengua.

Dado que el sistema de escritura es concebido como un sistema de representación y no como un código de transcripción de sonidos, se propone que niñas y niños lo reconstruyan de manera activa, formulando hipótesis, poniéndolas a prueba y rechazándolas o reelaborándolas en función de los conflictos cognitivos que enfrenten a lo largo del proceso de construcción de las conceptualizaciones que harán acerca de la lengua escrita.



7.2. Estrategias para secuenciar las actividades y articular procesos de lectura, de escritura y de adquisición del sistema de escritura

Desde el punto de vista de las estrategias conviene considerar, además de las situaciones de leer y las de escribir, el modo como se organizan las actividades con la finalidad de lograr la diversidad, continuidad y sistematización de los contenidos, de modo tal que las/los aprendices puedan participar en variadas experiencias con distintos propósitos y construir sus aprendizajes. A fin de alcanzar estos propósitos, las situaciones de aprendizaje se organizan en rutinas o actividades habituales, secuencias didácticas, proyectos.

Las actividades habituales pueden realizarse al inicio del día (pasar lista, identificar la fecha, el día de la semana, el mes, conocer las actividades del día) o pueden desarrollarse quincenalmente o mensualmente como las actividades en torno a la biblioteca de aula.

Los proyectos se orientan hacia la elaboración de un producto tangible, son de más larga duración y suelen tener una estructura similar, a saber: determinar un problema a solucionar, una fase de establecimiento de acuerdos, sesiones de lectura o fase de inmersión en el género discursivo en la que se leen varios textos del mismo tipo y se establecen relaciones entre ellos, sesiones de escritura o fase en la que se escriben diferentes tipos de textos previos a las producciones finales, sesiones de escritura o fase en la que se escriben producciones finales.

Las secuencias didácticas²⁰ permiten el que las niñas y los niños accedan al conocimiento de diversos géneros. A diferencia de los proyectos, las secuencias incluyen situaciones de lectura cuyo único propósito explícito –compartido con las/los niñas/os– es participar en situaciones de lectura, compartir la lectura de los textos y escribir con otros, plantearse la escritura en la que se dicta a la/al maestra/o o en la que las/los niñas/os escriben su propio texto, según sus niveles de escritura. Ahora bien, las secuencias didácticas permiten a la/al docente de alfabetización inicial alternar sus situaciones de lectura con las de la niña y el niño; sus situaciones de escritura con las de las/los niñas/os por sí mismas/os.

²⁰ En alfabetización inicial la expresión: *secuencia didáctica* hace referencia a una secuencia de actividades de lectura y escritura en la que se alternan las situaciones de leer y escribir procurando cumplir un proceso completo mediante: lecturas del docente con espacios de intercambio, lecturas de los niños y las niñas por sí mismos; escritura de textos que los niños y niñas dictan al docente, escritura de los niños y las niñas por sí mismos. Esta secuencia de actividades pueden articularse alrededor de una temática, de géneros discursivos y suelen ser más cortas que un proyecto.

Además, las secuencias didácticas permiten la sistematicidad de las lecturas, la inmersión en un género o en las obras de un autor. Dicho de otro modo, tanto mediante las secuencias y los proyectos, resulta posible escoger una temática que favorezca que una lectura lleve a la otra, que un libro despierte el interés por otro. Por ejemplo: leer cuentos para dar seguimiento a personajes como los lobos, las hadas, las princesas, los piratas...; leer cuentos de un mismo autor; leer textos para saber más de un tema.



7.3. Estrategias para favorecer la comprensión lectora vinculadas al proceso de lectura y a textos que contribuyen al desarrollo de estrategias lectoras en la alfabetización inicial

Los textos que las/los niñas/os conocen de memoria como las canciones o textos poéticos infantiles, los textos predecibles por su estructura canónica como los cuentos clásicos y los libros-álbumes facilitan el desarrollo de estrategias de anticipación y verificación por parte de las niñas y los niños que aún no leen ni escriben de modo convencional.

En relación con el proceso de lectura, presentamos estrategias de lectura vinculadas a la lectura al libro-álbum *Dónde viven los monstruos*, de Maurice Sendak. La docente de primero ha seleccionado este texto porque es una manifestación de la literatura infantil contemporánea que ha alcanzado gran reconocimiento por su calidad estética, no tan solo por su argumento, sino por la integración que hace de manera armoniosa de los dos códigos que caracterizan al libro-álbum. También lo ha escogido porque los libros-álbumes para primeros lectores manejan, en ocasiones, temas que anteriormente eran considerados tabúes en la literatura infantil, y lo hacen de manera creativa, a fin de revivir experiencias y vivencias de las/los niñas/os y comentarlas. Este texto es una magnífica oportunidad para que las niñas y los niños interactúen entre sí en relación con el tema de los monstruos, de los miedos.

Antes de leer resulta conveniente:

Crear un clima propicio para la lectura, crear acuerdos con las/los estudiantes para que escuchen atentamente la lectura completa del texto.

Contextualizar la obra: dónde y cuándo encontró el texto y cuáles fueron los motivos por los que lo seleccionó; mostrar la tapa y leer sus datos (título, autor, editorial). La identificación de datos contextuales y paratextuales ayuda a la anticipación del texto por parte de las/los niñas/os.

Durante la lectura la/el docente realizará:

Una lectura del texto con seguimiento por parte de las/los niñas/os: el maestro presentará y lee el cuento, las/los niñas/os lo hojearán y reencontrarán en él lo que el maestro leyó. La/el docente leerá el texto despertando interés, sorpresa, emoción, entusiasmo, diversión, desconcierto, intriga. Ante una nueva lectura de la maestra o del maestro, las niñas y los niños seguirán la lectura, es decir, escucharán leer con el texto delante de sus ojos.

La maestra o el maestro orientará el seguimiento de la lectura por medio de indicaciones más o menos específicas: señalará en qué página está, avisará cuando vaya a dar vuelta la página o cuando vaya a leer junto a una de las imágenes, los invitará a orientarse ubicando dónde dice tal expresión, tal palabra o tal nombre del personaje.

La/el docente formulará preguntas cuyas respuestas impliquen, a veces, realizar relecturas:

- —¿Qué pasó primero entre una cadena de acciones?
- —¿Qué dice el texto acerca de por qué hizo eso?
- —¿Dónde dice en el texto...?
- —¿Cómo dice el texto lo que le ocurrió...?
- —¿Cuántas voces se escuchan en la historia...?
- —¿De cuántas y cuáles maneras nombra el narrador al personaje...?

Después de la lectura, la o el docente abrirá diversos espacios de intercambio:

El primer espacio de intercambio tendrá por objetivo permitirles expresar la impresión que les ocasionó la lectura del cuento, qué fue lo que más les atrajo o interesó y por qué. Es un espacio que concibe que los lenguajes del libro-álbum están integrados como un todo. De este modo, las intervenciones de las/ los niñas/os podrán referirse a sus impresiones en relación con ambos lenguajes o con uno de ellos en particular.

El segundo espacio de intercambio tendrá por propósito desentrañar lo que ocurre en la historia y cómo está expresado en el texto. Tratándose de un libro-álbum hay que considerar entonces, cuál es la historia que nos cuentan las imágenes en relación con la historia que nos cuenta el texto. En el mismo espacio de intercambio hay que precisar cómo está contada visualmente y cómo verbalmente mediante el descubrimiento de juegos y efectos logrados con las imágenes y juegos logrados con las palabras del texto.

En relación con la historia contada por las imágenes preguntaríamos:

- —¿Quién es el personaje ilustrado? ¿Cómo es? ¿En qué lugar está y qué hace?
- —¿En cuántas y en cuáles páginas del comienzo de la historia, el personaje está en su casa o en su cuarto? ¿Dónde está el texto y dónde están las imágenes según la diagramación de esas páginas?

- —¿Volvemos al cuento para saber cómo se hizo?
- —¿Qué ocurre en el cuarto de Max cuando inicia su viaje?
- —¿En qué medio de transporte viaja Max?
- —¿A qué lugar llega?
- —¿Quiénes viven ahí?
- —¿Cómo son los personajes que viven allí?
- —¿Qué ocurre en ese lugar?
- —¿Cuándo la ilustración ocupa la mayor parte de la página?
- —¿Durante cuántas páginas la ilustración es la parte más destacada del cuento?
- —¿Cuándo inicia Max su viaje de regreso?
- —¿Adónde llega y qué encuentra cuando llega?
- —¿Qué ocurre al espacio donde llega?
- —¿Cómo se transforma?
- —¿Por qué creen que se transforma de nuevo?

En relación con la historia contada por el texto preguntaríamos:

- —¿Qué ocurre al personaje del cuento?
- —¿Cuáles son los núcleos narrativos de la historia y dónde ocurren las acciones?, a saber: ¿Qué hace Max al principio? ¿Qué le pasó a consecuencia de eso? ¿Qué hizo el personaje entonces?...

En relación con la forma en que las imágenes cuentan la historia preguntaríamos, por ejemplo:

- —¿Cuáles travesuras hizo Max según se ve en las imágenes?
- —¿Por qué cuando Max inicia su viaje, las paredes que se transforman son dibujadas de manera menos nítida y se ven más borrosas?
- —¿Alguna de estas imágenes se le parece a algún animal que conocen? ¿Cuál o cuáles?
- —¿En que se parecen y en qué se diferencian?

- —¿Según las imágenes, tiene Max miedo a los personajes? ¿Son amigos?
- —¿Quién se convierte en rey?
- —¿Cuándo las imágenes son más grandes en el cuento?
- —¿Qué se ve en esas imágenes?
- —¿Por qué creen que estas ilustraciones son más grandes?

En relación con la forma en que la historia cuenta el discurso, el texto, preguntaríamos:

- —¿Sabe el que cuenta la historia lo que dicen y piensan los personajes?
- —¿Qué le dijo su mamá a Max cuando se portó mal?
- —¿Cuáles expresiones dichas por la mamá de Max y por Max aparecen en mayúscula?
- —¿Por qué creen que están escritas así?
- —¿Cuál palabra dijo Max a los personajes para tranquilizarlos?
- —¿Pueden localizar dónde dice esa palabra en el texto? ¿Cómo lo saben?
- —¿Cuál sonido se repite en estas palabras del texto...?
- —¿Creen ustedes que se trata de un juego de palabras que provoca un determinado efecto? ¿Cuál?
- —¿Qué tal si hacemos los sonidos e imitamos los personajes?

El tercer espacio de intercambio tendrá por objetivo fundamental precisar, ampliar, profundizar los aportes mediante la interacción de las/los estudiantes, las intervenciones de la/del docente y relecturas con fines de verificación de lo que se dice en el diálogo acerca del cuento.

Para profundizar en las interpretaciones, regresaríamos al principio del cuento y preguntaríamos:

- —¿Qué dice el texto que ocurrió la noche que Max disfrazó?
- —¿Qué dicen las imágenes?
- —¿Hubiéramos podido saber cuáles travesuras hizo si no fuera por las imágenes?

En el desarrollo del cuento, regresaríamos por ejemplo, al episodio en el que Max se dirige a los personajes:

- —¿Qué dice el texto que hizo Max en este pasaje?
- —¿Qué hizo con los brazos según la imagen?
- —¿Les recuerdan los movimientos de los magos mientras realizan sus trucos?

En el final del cuento, regresaríamos, por ejemplo:

- —¿Adónde dice el texto que llegó al final del viaje de regreso?
- —¿Cómo sabes por la imagen que Max regresa, no que va de viaje?
- —¿Cuál es la posición de su cuerpo?
- —Comparen el cuarto de Max y la posición de Max al inicio del viaje.
- —Comparen a la luna del inicio del cuento y del final del cuento.
- —¿Regresó Max al mismo lugar de donde partió?
- —¿Regresó la misma noche o no? ¿Fue o no un viaje imaginario? ¿Cómo lo saben?

Las/los docentes intervendrán además, para ayudarles a interpretar diversos elementos al enfrentarse a la imagen:

- Punto de vista adoptado: ¿De qué manera lo que se ve está siendo visto? ¿Cuál fragmento de la realidad o del mundo imaginado está siendo visto: se muestra un primer plano de la imagen o acercamiento u otros planos más lejanos, panorámicos, que muestran una visión de conjunto del ambiente? ¿Está siendo vista desde arriba, desde abajo, desde un ángulo en particular?

Composición de la imagen:

- ¿Cuáles elementos son prioritarios en la composición de la imagen de cada página? ¿Por qué? ¿Qué efecto se pretende conseguir?
- Empleo de colores: ¿Cuál es el significado de los colores en ese texto o en esa ilustración en particular? ¿Por qué creemos que se utilizó ese color? ¿Cómo se utiliza la luz: para resaltar u opacar un personaje entre otros, un objeto, entre otros de un ambiente dado?

- Edición: ¿Cuál es la dimensión física del libro? ¿Influye dicha dimensión en el ritmo narrativo? ¿Cuáles anzuelos o pistas se incluyen para invitar al lector al detenerse al dar la vuelta de la página? ¿Cuál es el tamaño de las páginas, tienen o no marco dichas páginas? ¿Cuáles juegos se realizan con la tipografía? ¿Cuál es el tamaño y orientación en el espacio de las letras? ¿Se adaptan las cajas tipográficas a los contornos de los objetos, esenciales en la narración visual?

Ahora bien, la intervención de las/los docentes en los espacios de construcción del sentido y de intercambio consiste, principalmente, en ayudarles cuando surjan entre las/los niñas/os diferentes interpretaciones de una parte del cuento, ayudarles a precisar, ampliar o enriquecer sus aportes mediante relecturas, ayudarles a apropiarse de las características fundamentales del género específico del libro-álbum de modo intuitivo, a partir de anticipaciones y verificaciones, lecturas y relecturas por parte de la/del estudiante, pero orientadas de manera muy consciente por parte de la/del docente.

La/el docente puede intervenir también para mostrar sus gustos o preferencias lectoras, formularles preguntas a fin de que atiendan no solo a la historia contada sino también a cómo está contada, regresen al texto para descubrir nuevos sentidos o formas de decir, a descubrir en el texto pistas que orienten o apoyen sus interpretaciones...

Por todo lo antes señalado, el libro-álbum como género es un tipo de texto que apela a todo tipo de experiencias de la/del lectora/or, ya cognoscitivas, ya emocionales, y brinda excelentes oportunidades para que las/los niñas/os se involucren en el juego de lo que se muestra y de lo que se oculta, en el juego de descubrir su sentido, viajar como Max por mundos posibles y por mundos ficticios.



7.4. Estrategias para propiciar avances en la construcción del sistema de escritura por parte de las niñas y los niños

Las propuestas para favorecer la construcción del sistema de la escritura parten siempre de prácticas comunicativas y textuales que les permiten reflexionar además acerca de las unidades lingüísticas mayores: textos, enunciados, palabras. Luego se focalizan en actividades que les permitan descubrir el sistema de escritura.

Las estrategias para favorecer que las niñas y los niños adquieran el sistema de escritura deben estar orientadas a propiciar que estos descubran los aspectos básicos de dicho sistema: cuáles unidades del lenguaje –sonidos, sílabas o palabras– representan las grafías, cuál es la orientación de la escritura. Se espera que además, identifiquen las letras, las distingan y las tracen; que tomen conciencia de que las palabras orales están formadas por sonidos y reconozcan las relaciones entre los sonidos de las palabras orales y las letras de la escritura.



De igual modo, estas estrategias deben favorecer el que las niñas y los niños se enfrenten a los problemas que se presentan en sus propias escrituras, como cuando omiten letras, cambian el orden de las letras, sustituyen una letra por otra, aun cuando no se trate de un problema ortográfico, realizan separaciones o uniones de palabras de manera no convencional, entre otras.

Según Castedo, cuando las niñas y los niños leen de manera no convencional intentan coordinar información basándose en los datos provistos por el texto y el contexto. Las niñas y los niños establecen la correspondencia de la cadena verbal (lo que se va diciendo en voz alta) con la cadena gráfica (lo que está escrito). El contexto verbal es una información necesaria para poder leer por sí misma/o el texto que saben de memoria.

Tomando en cuenta estas aseveraciones, la docente, a la hora de propiciar la reflexión de la escritura a esos niveles carentes de significado, proporciona contexto lingüístico verbal y escrito (al ofrecer escrituras confiables para su comparación y análisis a los niños), enfatiza la correspondencia entre lo oral y lo escrito, (al mostrar las palabras escritas y señalarlas con el dedo mientras las pronuncia) favoreciendo que el niño construya nuevas hipótesis acerca de la escritura que le permitan avanzar en sus conceptualizaciones. Las instrucciones o mandatos que el maestro les brinda para realizar la actividad deben contar con algún tipo de contexto. Este contexto puede ser verbal (decir lo que dice pero no dónde lo dice), gráfico (fotos y dibujos) y/o situacional (quién lee, qué lee, cuándo, por qué, para qué, etc.) (Castedo, 2015).

La/el docente es responsable de la creación de condiciones didácticas al planificar situaciones de lectura por sí mismas/os, tanto en relación con la forma en que agrupa a las/los niñas/os como en relación con los materiales de lectura que les ofrece y a las intervenciones distintas que hace según las necesidades de cada grupo. De este modo, la/el docente interviene, a fin de que las/los niñas/os puedan apoyarse en un contexto (imagen, portador, contexto lingüístico) a partir del cual realizarán anticipaciones sobre lo que está escrito en el texto o a fin de que dispongan de los conocimientos necesarios para formular dichas anticipaciones, ya porque hagan corresponder el eje cuantitativo o cualitativo del texto o de una de sus partes.

Lectura con señalamiento

Una de las estrategias principales es la lectura con señalamiento, que consiste en leer en voz alta e ir señalando las partes que se pronuncian para que las niñas y los niños establezcan correlación entre la emisión sonora y la pauta escrita y logren anticipar o interpretar el contenido del texto. Esta estrategia es fundamental para que las/los niñas/os del nivel presilábico comprendan que el enunciado o texto que se lee no es solo un nombre, una palabra y para que puedan localizar palabras en ese breve texto, a fin de que inicien el proceso de segmentación.

Intervención del docente para plantear problemas de lectura: ¿dónde dice?, ¿qué dice?, ¿cómo dice?

Leer antes de leer en situaciones donde se conoce lo que se lee. En el “Curso de especialización: Alfabetización de niños en contexto escolar” ofrecido por la Universidad de la Plata y dirigido a participantes de República Dominicana (2015), el equipo coordinado por Mirta Castedo señaló:

En las situaciones de lectura por sí mismas/os, la intervención del docente es central. No se trata de dejar a los niños “solos frente a las letras”. El docente interviene para favorecer la coordinación progresiva de informaciones tendientes a la construcción de significado del texto. Para ello plantea verdaderos problemas de lectura:

- “Dónde dice” un enunciado que se sabe que está escrito, en el marco de un texto que lo contiene.
- “Qué dice” en una parte de la escritura cuando se está en condiciones de hacer anticipaciones ajustadas.
- “Cómo dice exactamente” algo que se sabe que dice con señalamientos por parte de los niños que permitan ajustar progresivamente las previsiones acerca de lo que puede estar escrito de manera que en las escrituras no sobren ni falten letras.

Al enfrentar retos de lectura las/los niñas/os tendrán que resolver con cuántas, cuáles y en qué orden se ubican las letras en la cadena gráfica. Ante una palabra que le presentan para su lectura, por ejemplo, una vez realiza su anticipación de lo que creen que dice, deben verificarlo tomando en consideración la cantidad y el tipo de letras que utiliza la palabra para decidir si la interpretación que hicieron del texto es válida o no.

La/el docente, además, toma previsiones al seleccionar los textos o materiales de lectura que ofrecerá a cada grupo; toma en consideración la conceptualización de la lectura y de la escritura de las niñas y niños del grupo: cantidad de textos (ya sean poemas breves, canciones...) por grupos, variaciones de las propiedades cuantitativas (extensión de las canciones y de los versos) y cualitativas de los textos (palabras o frases de los versos). Ambos criterios –cantidad de textos y contraste de índices textuales– se articulan con los saberes de las/los niñas/os al momento de seleccionar los textos.

Ofrecer escrituras conocidas para que produzcan nuevas escrituras

Otra estrategia importante es la de ofrecer escrituras ya conocidas por las/los niñas/os, es decir aquellas que se han transformado en estables por su uso, como fuente de información para producir nuevas escrituras. El referente seguro de escritura más usual y conocido por cada niña o niño es su propio nombre, así como el nombre de sus familiares y compañeras/os. Otros ejemplos de escrituras muy conocidas por las/los aprendices son los días de la semana, los meses del año, los colores.

En esta estrategia conviene tomar en consideración que las niñas y los niños utilizarán dichas fuentes de escritura según sus niveles de lectura y de escritura.

Así, la/el docente debe favorecer reflexiones distintas:

- Para los presilábicos, que se inician en la comprensión del sistema de escritura, utilizar escrituras conocidas les ayudará a tener en cuenta el repertorio de grafías o marcas que puede utilizar para escribir determinada palabra; les permitirá tomar decisiones sobre las letras con que pueden empezar, continuar, finalizar, abandonando progresivamente otras marcas que no lo son.
- Para los silábicos, por ejemplo, las fuentes seguras de escritura les pueden permitir decidir cuántas letras piensan que necesitan para escribir una palabra.
- Para los silábico-alfabéticos, las escrituras convencionales son una fuente de información importante para conocer el valor sonoro convencional de las letras: PALMERA va con la de PAPÁ, y también PIÑA y PESO.
- Por último, para los que ya escriben alfabéticamente, las escrituras confiables son una fuente fundamental de información ortográfica.



7.5. Estrategias para favorecer que las/los niñas/os descubran por sí mismas/os las unidades mínimas del lenguaje que carecen de sentido

Para aprender a leer y a escribir la niña y el niño deben dominar el principio alfabético de la lengua que consiste en descubrir que la lengua está compuesta por unidades que se pueden suprimir, añadir, separar, unir, repetir, ordenar, para formar otras palabras. En este proceso, las/los niñas/os deben darse cuenta de que en la lengua hay unidades que poseen sentido (texto, enunciados, palabras) y otras que carecen de sentido (sílabas y fonemas).

Si les propusiéramos reconocer las palabras de manera global, podrían reconocer muchas palabras, pero tendrían dificultad ante el número de palabras que deberían memorizar y cada vez tendrían que aprender palabras nuevas, haciendo su lectura ineficiente.

Es por eso que las niñas y los niños tienen que aprender a segmentar el habla. Ahora bien, para que puedan identificar las unidades mínimas que carecen de sentido (sílabas y fonemas), necesitan reconocer los sonidos de la lengua, pero a la vez, es necesario que identifiquen las letras y establezcan una correlación entre el sonido (fonema) y la letra (grafema). Mucho antes de establecer esta correspondencia, las/los niñas/os pueden reconocer las sílabas que en español tienen la misma duración y constituyen una unidad rítmica.

Reiteramos que esta reflexión de unidades menores o segmentación del lenguaje en partes (incluidos los fonemas) debe producirse en el contexto de las prácticas de lectura y escritura, nunca en forma oral desvinculada a la escritura.

7.5.1. Ejemplos de intervenciones del docente según niveles de escritura

En el *Documento transversal 3. Escribir y aprender a escribir* (2015)²¹ se plantea una idea interesante que queremos destacar:

Para evitar el fracaso escolar en la alfabetización inicial es imprescindible acercar la enseñanza al aprendizaje, es imprescindible que las situaciones didácticas se planteen de tal modo que los niños tengan oportunidad de poner en juego sus propios modos de producir conocimiento y que las intervenciones de enseñanza entablen un diálogo con las conceptualizaciones infantiles en lugar de ignorarlas o divorciarse de ellas.

A continuación, hemos seleccionado algunas de las propuestas de intervención de las/los docentes que la orientación constructivista plantea a fin de que tales intervenciones entablen ese diálogo necesario con lo que piensan las/los niñas/os acerca de la escritura.

7.5.1.1. Considerar el comienzo y el final de la palabra

En el caso de niñas/os de escritura presilábica con escrituras diferenciadas que no han descubierto las relaciones entre la escritura y la sonoridad del lenguaje, la/el docente les propondrá considerar el comienzo y el final de la palabra.

Escritura de la palabra aleta para nombrar las partes de una ballena jorobada

—¿Qué han puesto aquí? **Aleta** (COPULM).

—¿Con cuál comienza **aleta**?

—¿Con la **m** de **mamá**?

—¿Con cuál crees tú?

—¿Con la **p** de **papá**?

—*Bueno, yo les voy a contar una cosa, **aleta** comienza con la de **ala**, con la de **amarillo**.*

—¿Qué dices, que empieza con la **a**?

²¹ Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

—¿Y ustedes qué piensan?

—¿Se acuerdan cuál es la **a**?

—¿Cuáles otras palabras comienzan con **a**?

—*Muy bien, la de **avión**, la de árbol...*

—¿Y con qué termina **aleta**? ¿Con la **a** de árbol?

—*Muy bien. Ahora, fíjense aquí. Esto es lo que escribieron al principio (COPULM).*

—*A ver cómo lo arreglarían si están de acuerdo en que comienza con a y termina con a (ACOPULMA).*

Investigaciones de Sofía Vernon (2004) corroboran que una de las estrategias de lectura más valoradas para favorecer que las/los niñas/os descubran las unidades del lenguaje es la del tapado de letras:

—¿Y hasta aquí, qué dice?

—¿Y si ahora tapo hasta aquí, qué dice?

Se favorece así la segmentación, es decir, que la/el estudiante pueda localizar una palabra en el texto, que pueda identificar, progresivamente, sílabas o letras.

7.5.1.2. Tapado de partes ante escrituras presilábicas

En el caso de niñas/os de **escritura presilábica con escrituras diferenciadas** que no han descubierto las relaciones entre la escritura y la sonoridad del lenguaje, la/el docente también podrá tapar partes o letras de la palabra preguntando:

—¿Qué dice ahí?

—¿Y hasta ahí, qué dice?

Escritura de mariposa

La/el niña/o del nivel presilábico con escritura diferenciada escribió: **LAMUIA (mariposa)**. La/el docente le pregunta:

—¿Qué dice ahí? (mostrar una letra, dos letras, tres letras, cuatro letras, cinco letras, seis letras, de **LAMUIA (mariposa)**).

7.5.1.3. Tapado de partes ante escrituras silábicas

En el caso de niñas/os del nivel **silábico** que no han descubierto que las sílabas están formadas por fonemas o grafías, la/el docente les propondrá a un grupo de tres niñas/os que escriban la misma palabra y comparen sus escrituras razonadamente. En el caso de que no se pongan de acuerdo, les ofrecerá referentes seguros de escritura o escrituras conocidas para que comparen.

Escritura de oveja

—Vamos a escribir oveja. Uno escribe: **OEA**. El otro le escribe arriba de la **E** una **V**.

—No escribas arriba. Habíamos quedado en que cuando uno no estaba de acuerdo lo decía para que el otro lo piense y lo acepte o no, pero no escribir arriba.

—Me parece que sería importante que nos digas por qué no estás de acuerdo...

—Señala con el dedo cómo dice... **OVA** (oveja)

—¿Por qué no las comparamos con lo que escribió tu compañero: **OEA**?... A ver, ¿qué piensan ustedes dos?...

—Tiene razón tu compañero al decir que en el medio son distintas, ¿cuál será la que tiene que ir para que diga: **oveja**?

—Los dos quieren poner **ve**, pero no se ponen de acuerdo.

—¿Qué tal si yo les escribo dos palabras que empiecen con **ve** y ustedes deciden? **Vela, Velero**.

—Vamos a dejar destapado la parte que dice **ve**. ¿Cuál es para **vela**, cuál para **velero**?

7.5.1.4. Tapado de partes ante escrituras silábico-alfabéticas

Escritura de cajita

Ante la escritura de una lista de materiales de desecho para traer de su casa a la escuela, varias/os niñas/os de **escritura silábico-alfabéticas** escribieron la palabra **cajita**. La propuesta inicial fue que cada uno la escribiera por separado en su hoja de papel. Cada niña/o escribió la palabra de distinto modo: (**KAITA, KITA, CITA**)

—A ver, los tres escribieron **cajita**. Hay partes que las escribieron igual (**TA**), pero otras las escribieron diferente.

—Para **ca** todos escribieron diferente. ¿Cuál de estas formas será la que corresponde para **cajita**?

—¿Dices que **ca** como **Camila**? Muy bien.

—¿Todos están de acuerdo? ¿Y qué otras palabras se escriben como **cajita** y como **Camila** para estar seguros de que no nos estamos confundiendo?

—¿Cuáles dicen? ¿**casa, camión...**?

—Fíjense, todos escribieron igual para poner **ji (i)**. Yo me di cuenta que el nombre de uno de ustedes comienza con **Ji**. ¿Cuál es?

—**Jimena**.

—¿Qué dices que le falta la jota?

—¿Dónde la pondríamos?

—Ahora vamos a escribir **cajita** abajo tomando en cuenta todo lo que estuvimos discutiendo.

7.5.1.5. Tapado de partes de niños con escrituras alfabéticas con un patrón consonante y vocal (CV)

Entre las dificultades más frecuentes que presentan las niñas y los niños de distintas etapas (con escritura silábica, con escritura silábica-alfabética o con escritura alfabética en su etapa inicial) se encuentra la que suprime letras para colocarlas en desorden. En el caso específico de niñas/os con **escrituras alfabéticas con un patrón consonante vocal**, que analizamos, lo que hacen al enfrentarse a esta dificultad es que, ante palabras que utilizan sílabas con **CVC (RON)** como es el caso de la palabra *rinoceronte*, reducen **CVC** por **CV** (ya que es el tipo de sílaba que les resulta más fácil y el que más conocen). Por tanto, al escribir al dictado la palabra *rinoceronte*, suprimen la **n**. Veamos:

Escritura de rinoceronte

—¿Qué escribiste?

—**Rinoceronte**, responde, pero ha escrito: **RINOCEROTE**.

(Obsérvese que ante la sílaba **(RON) (CVC)** no escribe la **N** para mantener patrón **CV**)

—A ver, ¿qué dice hasta aquí? (tapa el resto y deja **RI**).

La niña dice: —**RI**.

—¿Y hasta aquí? (tapa el resto y deja **NO**)

La niña dice: —**NO**.

—¿Y hasta aquí? (tapa el resto y deja **CE**)

La niña dice: —**CE**.

—¿Y hasta aquí? (tapa el resto y deja **RO**)

La niña dice: —**RON**.

—Señala con el dedo cómo dice...

La niña dice: —**RON**.

—¿Qué tal si yo te escribo tres palabras que empiecen con **ron** y tú decides? (roncar, ronquido, ronda)

—¿Qué dice hasta aquí? (tapa el resto de cada palabra y deja **RON**)

Entonces la niña dice: —Falta la **N**.

Escritura de *cocodrilo*

Niñas y niños con **escrituras alfabéticas con un patrón consonante vocal** también presentan dificultades al escribir palabras que utilicen **grupos consonánticos** (**dr, br, bl, cr, cl, fl, fr** etc). De manera similar al patrón **CV** anterior, la niña/el niño intenta resolver el conflicto que le presenta la sílaba que tiene dos consonantes, omitiendo una. Así al dictársele la palabra **cocodrilo**, escriben **cocodirilo**, convirtiendo la sílaba **CCV** (**dri**) en **CV** (**di-ri**).



7.6. Estrategias para favorecer la comprensión lectora a partir del modelo interactivo de la lectura

Para el modelo interactivo la lectura es un proceso de interacción entre el texto y la/el lectora/or, guiado por los propósitos o intenciones de lectura de esta/este última/o. En dicho proceso, lo que la/el lectora/or ve en el texto y lo que ella/él misma/o aporta son dos procesos simultáneos y en estrecha interdependencia. Además, este modelo sostiene que la comprensión del texto no se reduce al texto mismo, sino a la interrelación entre lo que la/el lectora/or lee y sus experiencias y conocimientos sobre el tema. El contexto sociocultural y lingüístico también interactúa como referente.

Dicho de otro modo, en el proceso lector intervienen: la/el lectora/or en forma activa, sus experiencias previas y la información nueva que le aporta el texto. La lectura no es una actividad pasiva, sino que implica complejos procesos intelectuales que deben ser activados y dirigidos por la/el lectora/or misma/o. Establece que leer es un proceso en el que intervienen simultáneamente procesamientos descendentes (aquellos que parten de la hipótesis de la/del lectora/or y sus anticipaciones previas hasta llegar a la verificación o comprobación de lo interpretado) y ascendentes (modelo que parte de las unidades más pequeñas hasta llegar a las unidades mayores). Considera que la/el lectora/or eficiente es aquella/aquel que utiliza diversas fuentes de información textuales, paratextuales y contextuales para construir el significado del texto.



En consecuencia, los enfoques didácticos de comprensión lectora del modelo interactivo prestan atención tanto a lo que aporta el sujeto al proceso como a lo que aporta el texto; tanto a los procesos descendentes como a los ascendentes, en procesos de ida y vuelta, no lineales, y a diversas fuentes textuales, paratextuales y contextuales.

Ya hemos visto la importancia de lo que aporta el sujeto: sus experiencias previas. ¿Cuáles son estas experiencias previas? Son aquellas que involucran su concepción del mundo, su manera de percibir la realidad, los conocimientos que tenga de su cultura, los conocimientos previos que posea de la diversidad de textos que circulan socialmente, las experiencias y habilidades para decodificar con cierta rapidez, ya que la fluidez de la lectura influye en su comprensión lectora; las experiencias previas de estrategias de predicción, interpretación, inferencia, valoración y verificación, entre otras.

¿Qué informaciones aporta el texto? Sabemos que el texto nos proporciona información a través de sus ideas globales, a través de la organización de las ideas en su estructura o partes, a través de indicadores de nivel inferior: enunciados, palabras, letras y marcas lingüísticas distintivas de cada tipo de texto, entre otros.

¿De qué modo nos ayuda el paratexto a interpretar? El paratexto complementa las informaciones del texto; son elementos como los títulos, los subtítulos, las fotos, los epígrafes o pies de fotos que constituyen el primer contacto de la lectora y del lector con el texto y que le permiten anticipar el contenido del mismo.

¿Cuáles elementos contextuales son útiles a la comprensión? Al comprender un texto, la/el lectora/or debe tomar en consideración informaciones que proporciona el contexto, entendiendo por contexto todo aquello que se necesita saber para interpretarlo. Los tipos de contextos son: el sociocultural, el situacional y el lingüístico. El contexto sociocultural es aquel que proporciona datos acerca de las condiciones históricas, culturales y sociales de un tiempo-espacio determinado en el que se desenvuelven la lectora, el lector, la escritora y el escritor. El contexto situacional es el que determina cómo se va a construir el texto y las características que el texto debe tener para cumplir su propósito social. El contexto lingüístico está formado por el material lingüístico que precede y sigue a un enunciado, y se lo llama a veces *cotexto*.



7.7. Estrategias para favorecer la producción de textos desde los inicios de la escolaridad respetando lo que piensan las/los niñas/os acerca de la escritura

Dado que nuestro diseño curricular es un diseño que centra el estudio de la lengua en el texto, que desde el currículo de 1994, se planteaba, -y todavía se propone- que las/los niñas/os que aún no sepan escribir de manera convencional escriban textos y se les permita y propicie que lo hagan respetando sus niveles de escritura, les presentamos ejemplos de textos escritos en diferentes niveles. Ahora bien,

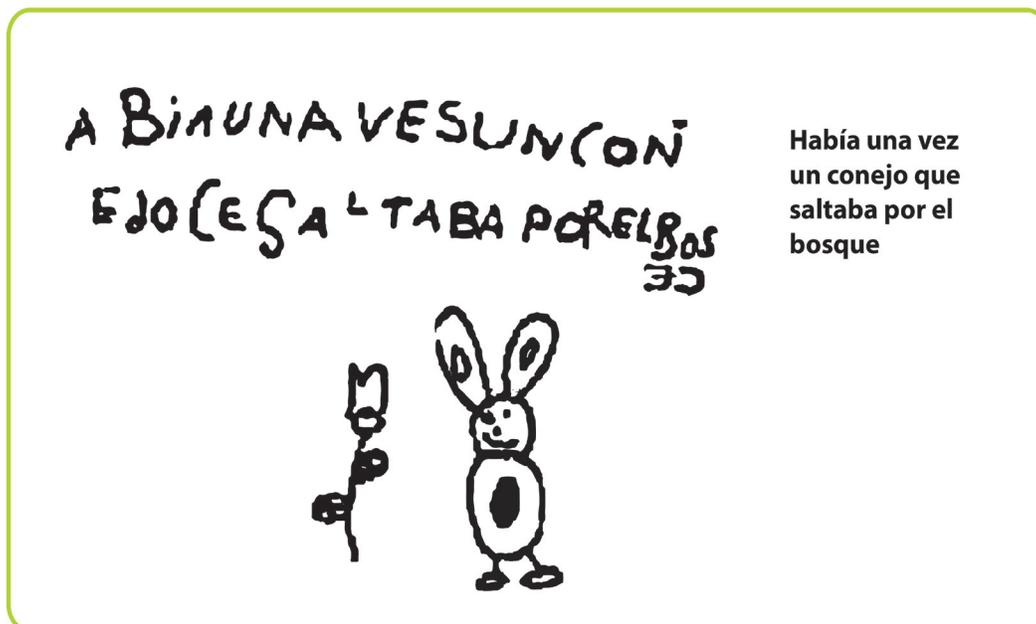
ante la producción escrita textual de las/los niñas/os, cabe preguntarnos:

- ¿Qué sabe la/el niña/o del lenguaje, es decir, de los textos que circulan socialmente, del texto que ha producido a partir de una situación de escritura?
- ¿Qué sabe acerca del sistema de escritura, es decir, acerca del código? ¿Cuál es su nivel de escritura?
- ¿Qué podemos hacer como docentes para que las/los niñas/os avancen tanto en su conocimiento de los textos y sus usos como en el conocimiento del sistema de escritura?

Ejemplos de escritura de textos según niveles de escritura

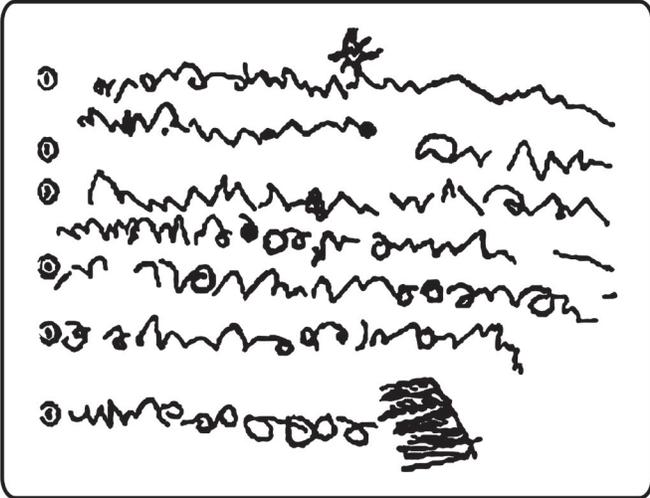
Las niñas y los niños pueden producir textos diversos aunque no sepan escribir convencionalmente. Todo depende de las previsiones pedagógicas que tome la/el docente para orientar el proceso de escritura.

Escritura del inicio de un cuento. Nivel alfabético. Aunque conoce el código, no domina los usos ortográficos. **Conocimiento del lenguaje o texto:** Conoce que los cuentos comienzan con el marco del cuento: fórmula de inicio (había una vez), presentación del personaje principal (un conejo) y mención o descripción del ambiente (por el bosque) y el tiempo en que ocurren los hechos.²²



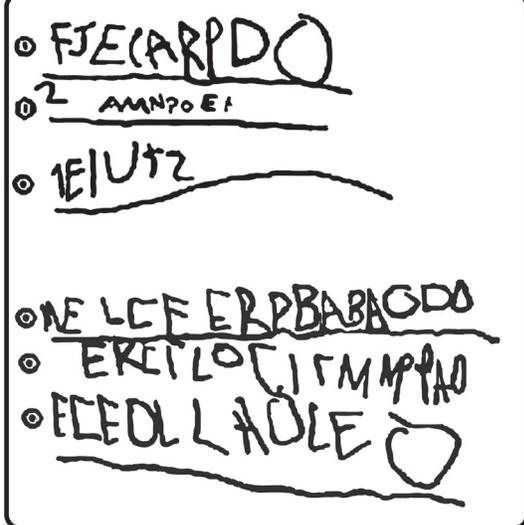
²² Fuente: Kaufman, A. M. (s/f). *Constructivismo y lectoescritura*. España: Asociación Mundial de Educadores de Infancia. Editorial de la infancia.

Instructivo en caso de pediculosis²³ . Nivel presilábico. Escritura en trazo continuo sin control de cantidad. **Conocimiento del lenguaje o texto:** El niño conoce que los textos instructivos tienen una silueta y unos pasos.²⁴



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

Instructivo de un juego. Nivel presilábico. Escritura de trazo discontinuo. Escritura diferenciada. **Conocimiento del lenguaje o texto:** El niño conoce que los textos instructivos tienen una silueta y unos pasos.²⁵



1. "El juego de los colores"
2. 2 participantes
3. 1 dado
4. se tira el dado y si le toca el 3 avanza 3 casilleros
5. después tira el otro jugador y si le toca el 5 avanza 5 casilleros
6. el que llega primero gana".

²³ En el contexto informal, puede utilizarse piojos en vez de pediculosis.

²⁴ Fuente: Kaufman, A. M. (s/f). *Constructivismo y lectoescritura*. España: Asociación Mundial de Educadores de Infancia. Editorial de la infancia.

²⁵ Fuente: Kaufman, A. M. (s/f). *Constructivismo y lectoescritura*. España: Asociación Mundial de Educadores de Infancia. Editorial de la infancia.

Las situaciones de dictado a la/al docente se centran especialmente en la composición del texto. Estas situaciones favorecen que las niñas y los niños puedan discutir y tomar decisiones, en relación con qué escribir y cómo escribirlo. Esta posibilidad se facilita porque es la/el maestra/o quien asume la producción material, es decir, quien toma decisiones sobre la realización efectiva de la escritura: qué letras poner, cuántas utilizar, dónde colocar marcas de puntuación. Al asumir la posición de quien escribe frente a las/los alumnas/os, la/el docente los pone en contacto con la complejidad del sistema alfabético de escritura, les presenta en la acción todo el repertorio de letras y marcas gráficas de la lengua.

La propuesta de escritura mediada por la/el docente está considerada una situación didáctica fundamental para la alfabetización del primer ciclo, puesto que la escritura adquiere sentido y cumple con un auténtico propósito de comunicación. La escritura por dictado a la/al docente se erige en una verdadera oportunidad de dar entrada a la lengua escrita en la escuela, en tanto, las/los niñas/os aprenden a escribir escribiendo, aprenden produciendo textos que se producen y circulan socialmente.

Antes de las situaciones de escritura mediada por el docente conviene que las niñas y niñas y los niños hayan escuchado o les hayan leído varios textos del mismo tipo. A fin de propiciar la escritura de los cuentos, por ejemplo, cuando se leen cuentos, se aprovecha para escribir carteles con inicios y finales de los cuentos, con palabras que se usan para decir cómo son los personajes del cuento, palabras que se usan para decir cómo es el lugar donde se desarrolla el cuento, palabras que indican acciones del cuento, palabras que indican que ocurrió antes, qué ocurrió después.

El texto se planifica en forma colectiva. Esta planificación se escribe en la pizarra y es a partir de ella que las/los niñas/os dictan ideas para escribir el texto; van respondiendo a preguntas que formula la/el docente a fin de orientar lo que han aprendido acerca del tipo de texto, de acuerdo con lo que han leído en varias oportunidades. Es decir, ponen en práctica lo que saben del género discursivo o texto de que se trata. La/el docente procura que utilicen las características del texto que descubrieron cuando leyeron. Así cumplen el proceso: piensan un texto, redactan un borrador, revisan una o más veces, pasan en limpio. Todo esto, sin escribir de manera convencional todavía.



7.8. Estrategias para favorecer la enseñanza de la Matemática para una alfabetización con sentido crítico

De acuerdo con el *Modelo pedagógico del primer ciclo*, las niñas y los niños poseen un manejo informal de la Matemática, fruto de las experiencias y vivencias que tienen en el día a día en sus contextos vitales. De esta manera, la escuela recupera esos saberes y competencias y los potencia a través de las distintas estrategias y actividades diseñadas.



Para conseguir que la o el estudiante construya sus conocimientos y sea competente matemáticamente, se proponen las siguientes estrategias generales:

Resolución de problemas

La resolución de problemas, además de ser una competencia específica, es una estrategia para la construcción de conocimientos matemáticos. Se recomienda partir de situaciones-problemas interesantes y relacionadas con las experiencias de las niñas y de los niños. Estas situaciones constituyen el referente de partida y continuidad que orientará el conjunto de estrategias de enseñanza-aprendizaje que se utilizará durante el desarrollo de la planificación.

A partir de estas situaciones, se posibilita la toma de decisiones oportunas para favorecer la movilización de los conocimientos de las/los estudiantes referidos a conceptos, procedimientos, actitudes y valores. Son situaciones que los conocimientos matemáticos permiten comprender e interpretar críticamente, buscando plantear la resolución de problemas según los aprendizajes que las y los estudiantes van construyendo con la mediación de sus docentes.

Partir de los saberes y de las experiencias previas

Partir de los saberes previos es clave para construir nuevos conocimientos en todas las áreas curriculares. Son saberes previos las experiencias, los conocimientos acumulados, así como las maneras en que saben hacer.

Desde la Matemática, las y los estudiantes desarrollan formas propias para contar, medir y calcular en su vida cotidiana. Estos saberes previos se sistematizan, amplían, transforman y se construyen nuevos saberes a partir de ellos. La población dominicana en general tiene incorporados saberes matemáticos propios de la cultura o de los contextos en los que las niñas y los niños aprenden en su familia y deben ser tomados en cuenta. Por ejemplo, todavía compramos y vendemos algunos alimentos por docena, base doce, mientras que la enseñanza formal es en base diez. En algunas localidades del país se compra y se vende habichuelas por jarro, mientras en el comercio se usan libras, gramos y kilogramos.

Trabajo en equipo

En la organización del aprendizaje matemático, el trabajo en equipo favorece la construcción del conocimiento. La interacción entre pares les da más confianza a las y los estudiantes y generalmente el diálogo con sus compañeras/os permite una mejor comprensión. Para el diseño de las actividades en los salones de clases se debe tener en cuenta tanto el trabajo individual como en equipo. La ventaja de los grupos de trabajo es que facilitan atender a la diversidad de ritmos y niveles de aprendizajes. La y el docente deben prever un tiempo para acompañar las necesidades que tienen las y los estudiantes.

Aprender Matemática jugando y con el uso de manipulativos

Como el juego es una actividad natural de las niñas y los niños, este hace interesante la tarea del aprendizaje, porque aprenden Matemática a través de una de las actividades que más disfrutan: jugar. El juego va acompañado de unas orientaciones y unos recursos estructurados según la intencionalidad y las competencias que esté impulsando; requiere ser planificado, organizando sus actividades según las edades y procesos vitales de niñas y niños, posibilitando conexiones entre la vida y los saberes matemáticos.

El uso de manipulativos se refiere principalmente a todo tipo de soporte material, de bajo costo y de los que aparecen en el contexto escolar. Se pueden estructurar algunos recursos didácticos para jugar, como fichas, cartas, tableros y otros. Para ello se reutiliza papel, cartulina, cartón, madera, plásticos, tela y otros materiales. Los recursos ayudan a vincular los conocimientos matemáticos con la realidad, haciéndolos más interesantes y trascendiendo la apropiación de contenidos curriculares.

Otros recursos o manipulativos que ayudan al aprendizaje matemático son los mapas, las tablas, las guías, los planos y las informaciones cuantitativas contenidas en textos, revistas y periódicos. También se utilizan los recursos tecnológicos, entre los que están la televisión, calculadoras científicas simples y páginas de Internet.





8.

Orientaciones del modelo pedagógico del primer ciclo acerca de la alfabetización inicial

*Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra.
(Paulo Freire)*

Estas palabras de Freire nos sitúan en el lugar de los sujetos que aprenden: las niñas y los niños, y nos centran en lo que dice el currículo dominicano.

Entonces, no se trata de descifrar y producir códigos, sino de entender cómo se construyen y transforman los significados en el curso de las interacciones sociales. Por tanto, la alfabetización inicial consiste en lograr que las niñas y los niños del primer ciclo de educación primaria desarrollen su inteligencia cognitiva y emocional, ejerzan su derecho a la palabra participando como ciudadanos plenos dentro de una comunidad y una cultura.



8.1.

Perfil del docente y de la docente alfabetizadora

La maestra y el maestro juegan un papel fundamental en la alfabetización inicial. En el *Modelo pedagógico* se definen como mediadoras y mediadores de los procesos y estrategias de aprendizajes significativos que contribuyen a la formación de las niñas y niños como sujetos críticos, democráticos, creativos, participativos, que toman decisiones, capaces de dialogar permanentemente con su realidad, resolver problemas y transformar sus contextos.

Lo anterior reafirma la gran responsabilidad de las maestras y los maestros ante los procesos de alfabetización. Reafirmamos también que en los primeros grados se necesitan las mejores maestras y los mejores maestros, con una alta estima de su ser persona y su ser docente, consciente de su papel ante la sociedad y ante cada una de las niñas y los niños, con dominio de su quehacer pedagógico, con apertura y capacidad de asumir los cambios, transformaciones y desafíos de los tiempos.

En síntesis, una maestra y un maestro alfabetizador deben poseer o desarrollar las siguientes capacidades, actitudes y valores:

- Capacidad y actitud de asombro, de ver la vida y los procesos con ojos nuevos, con mirada creativa.
- Capacidad para celebrar los avances de las niñas y niños en su proceso de lectura y escritura.
- Actitud de apertura, de acercamiento a las niñas y los niños: cariñosa/o, dinámica/o, alegre, respetuosa/o del ser humano.
- Capacidad de escucha, con autocontrol de su persona ante situaciones de conflicto que se



pueden presentar en el salón de clases. Capacidad de accionar ante los desafíos del día a día en la escuela.

- Manejo del tiempo y respetuosa/o de los acuerdos del salón de clases.
- Capacidad para reconocer las diferencias individuales, los estilos de aprendizaje y poder acompañarlas.
- Capacidad de entrar en diálogo con las niñas y los niños y propiciar que ellos se expresen, valorando lo que dicen, saben y preguntan.
- Capacidad para propiciar el diálogo entre las niñas y los niños, unos con otros para construir conocimientos.
- Facilidad para incorporar las experiencias y saberes previos de las niñas y los niños a los procesos pedagógicos que desarrolla cada día.
- Capacidad para hacer buenas preguntas; no dar respuestas, sino ayudar a buscarlas. A la pregunta de una niña o un niño no da respuestas, hace preguntas que los ayuden a encontrar la respuesta por sí misma/o.
- Capacidad de organizar el salón para realizar actividades simultáneas y distintas, en grupos, en pares para desarrollar procesos y atender a necesidades específicas.
- Capacidad para escribir un texto coherente y con sentido, a partir de las ideas de las niñas y los niños.
- Tener buena dicción, pronunciación, entonación.
- Tener buena caligrafía, dominio de la ortografía, la sintaxis: escritura de oraciones, párrafos textos.
- Ser lectora o lector, animadora o animador de lectura; leer en voz alta, dialogar sobre textos diversos, ser mediadora o mediador entre los textos, el contexto y los aprendizajes de las niñas y niños.
- Facilidad para prestar su voz a los personajes de los cuentos, ser creativa/vo ante las posibilidades de las historias que se narran.
- Facilidad para prestar sus manos a las expresiones, sentimientos e intenciones comunicativas de las niñas y niños (escribir lo que las niñas y los niños le dictan).
- Capacidad de dar instrucciones y explicaciones claras a la hora de proponer la realización de las actividades.
- Ser consciente de la importancia de la planificación: planificar sus clases, definir con claridad lo que se espera que las niñas y los niños realicen y preparar materiales y recursos manipulativos,

parte de situaciones concretas de comunicación.

- Planificar y presentar situaciones significativas para que las niñas y los niños puedan interesarse, involucrarse y construir conocimiento.
- Propiciar que las niñas y los niños formulen hipótesis sin temor a equivocarse.
- Capacidad para diseñar diferentes estrategias y actividades que permitan a las niñas y los niños trabajar a distintos ritmos.
- Facilidad para preparar los materiales a ser utilizados en cada momento del proceso. Tener capacidad para elaborar imágenes que acompañen las lecturas que se propone a leer a las niñas y niños.
- Capacidad para planificar la evaluación en los procesos de alfabetización para verificar el logro de las competencias específicas a partir de los indicadores de logro.
- Reflexionar continuamente sobre su práctica y sus resultados para mejorarla. Puede dar cuenta de su práctica.
- Apremiar, valorar y motivar los avances de las niñas y los niños.
- Registrar el hacer de las niñas y los niños ante las actividades propuestas y los procesos de conceptualización de la escritura.



8.2. Enfoques teórico-metodológicos del currículo y enfoque comunicativo y textual

Enfoques teórico-metodológicos del currículo

Un modelo pedagógico hace referencia a las posibilidades de concretar una propuesta curricular que oriente las finalidades educativas hacia la construcción de un ser humano integral; favorece la concreción, la contextualización y organización de los procesos para el logro de los aprendizajes.

El presente modelo está fundamentado en los enfoques teóricos metodológicos del currículo de la educación dominicana, que articula tres orientaciones teóricas: el enfoque histórico cultural, el enfoque socio-crítico (constructivista y sociocultural) y el enfoque de competencias.

El enfoque histórico-cultural: el sujeto se desarrolla y construye sus conocimientos en interacción con otros y en contextos específicos. Así, la educación no solo se ocupa de la construcción de conocimientos y del desarrollo de capacidades especiales, sino del desarrollo humano integral. El desarrollo propiamente humano se hace posible con la educación, ya que esta facilita la apropiación de la cultura.

El constructivismo socio-crítico: usa la problematización, es decir, el cuestionamiento informado de la realidad como medio para develar el origen social de los problemas humanos, y el diálogo y la colaboración como herramientas para superarlos. En este contexto, la alfabetización y la escolarización cobran un sentido especial. No se trata de descifrar y producir códigos, sino de entender cómo se construyen y transforman los significados en el curso de las interacciones sociales. Esto quiere decir que a la escuela no vamos solo a memorizar los contenidos de las materias que están en el currículo; vamos, sobre todo, a desarrollar por vía del aprendizaje, formas particulares de pensar, actuar y sentir.

El enfoque por competencias: se privilegia una concepción de competencia situada y mediada culturalmente: Las competencias se refieren a la capacidad para actuar de manera autónoma en contextos y situaciones diversas, movilizandoo de manera integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores; no se refieren de forma exclusiva a habilidades cognitivas o al grado de eficiencia en la ejecución, sino que implican un conjunto mucho más complejo que incluye motivaciones, emociones y afectos que están situados y son mediados culturalmente.

Enfoque comunicativo y textual: El propósito fundamental de la alfabetización inicial es garantizar ese derecho que tienen las niñas y los niños a desarrollar sus competencias lectoras, escritas, sus talentos y facultades de manera plena e integral. Ese propósito fundamental se enmarca en el enfoque textual, funcional y comunicativo, que nos plantea el currículo dominicano y tiene como eje central el texto. De esta manera, en los primeros grados (primero, segundo y tercero) todas las áreas confluyen para lograr que las niñas y los niños lean y escriban, y la maestra o el maestro alfabetizador tienen la responsabilidad de propiciar la diversidad de textos orales y escritos que se producen en situaciones reales de uso: de manera natural, fluida, dinámica; cercana a los intereses ya las necesidades de la vida y para la vida.



8.3. Diversidad de textos de circulación social

El enfoque que orienta los procesos de alfabetización inicial en el primer ciclo del currículo dominicano es el textual, funcional y comunicativo en el aprendizaje de la lengua materna. Este enfoque se caracteriza por la diversidad textual y por el aprendizaje del código a través del texto y de las competencias específicas de la lengua relacionadas a la comprensión y producción oral y escrita, es decir, a prácticas comunicativas en las que el estudiante escucha, habla, lee y escribe.

En atención a la diversidad textual, los marcos curriculares dominicanos hacen referencia de manera particular a la clasificación textual propuesta por John M. Adam (1985), que establece un paralelismo entre actos de habla y tipos textuales y la clasificación Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez (1977) relacionados con la función y la trama de los textos.

Este reconocimiento se va favoreciendo a partir de las competencias de las niñas y los niños para expresar sus ideas en un contexto comunicativo, su capacidad para pensar lógicamente, construir y producir textos escritos. Estas competencias de la lengua son definidas como producción y comprensión oral, producción y comprensión escrita.



8.4. Aprender el código a partir del texto y de las competencias específicas de la lengua²⁶

Leer y escribir son posibilidades de desarrollo y creatividad a través de los cuales se dialoga. Las palabras nuevas se mezclan con las ya conocidas y estas, a su vez, se emplean en otras estructuras oracionales y con significados más amplios. El desarrollo de estas competencias se favorece a partir de aspectos básicos que se reconocen durante la alfabetización inicial:

Procesos cognitivos y comunicativos: se relacionan con la capacidad para pensar, argumentar, relacionar, clasificar, comprender, usar el vocabulario apropiado al contexto comunicativo, autorregularse y construir su propio aprendizaje ante las situaciones comunicativas y de aprendizaje planteadas. Encontramos aquí procesos cognitivos básicos referidos a la memoria, el pensamiento y la percepción y procesos de comunicación que se relacionan con la amplitud de vocabulario, la organización sintáctica, etc.

Conocimiento fonológico: hace referencia a la capacidad de integrar los sonidos lingüísticos, interpretando su significado, siendo conscientes de su valor e importancia en la formación y estructura de las palabras; o también al conocimiento que evidencian las niñas y los niños sobre la lengua escrita como un lenguaje que representa sus ideas, sentimientos y deseos.

Las normativas de la gramática propias de los procesos de alfabetización: son indicadores que hacen referencia al uso de la lengua siguiendo las reglas gramaticales. Por ejemplo, el uso de la mayúscula en los nombres propios, el uso de los signos de puntuación, la segmentación de las palabras, entre otros elementos importantes.

En el primer ciclo se orienta además, el desarrollo de procesos caligráficos, siempre desde situaciones comunicativas significativas. Aprender a “dibujar” la letra debe estar necesariamente vinculado al texto con sentido. De manera que las niñas y los niños aprendan a redactar sus propios textos tomando en cuenta aspectos importantes de su forma: trazado, direccionalidad, tamaño y formación de las letras para una correcta y cómoda caligrafía. Es necesario trabajar la grafía y aprender los trazos correctos en relación con las letras que suben, las letras que bajan, los tamaños, la armonía, la belleza, etc. Sin embargo, de ninguna manera las consonantes y vocales pueden trabajarse aisladas de la palabra con sentido, del texto o el contexto que siempre “dice o comunica algo”.

²⁶ MINERD (2016) *Modelo Pedagógico Primer Ciclo Nivel Primario*. Página 20



8.5. Perspectiva integradora de la construcción de conocimientos

Los acontecimientos cotidianos de la vida, de la escuela, de la sociedad en los que nos movemos se van generando interconectados donde lo individual, lo familiar, lo cultural, lo social se reúnen y engrosan el hilo conductor como un tejido de sentido que sostiene y articula todo nuestro accionar como parte de una comunidad, de una sociedad. De este modo, se desprende que uno de los grandes desafíos de este tiempo es formar personas en competencias que puedan enfrentarse a las diferentes situaciones e incertidumbres de estos tiempos con eficacia y ética.

La sociedad del conocimiento implica que los ciudadanos trabajen de manera colaborativa en la solución de problemas en el contexto local con una visión global, gestionando el conocimiento en diferentes fuentes con sentido crítico y trabajo colaborativo (Tobón y otros, 2015).

En el Diseño curricular, desde esta perspectiva integradora de la construcción de conocimientos, se establecen unas estrategias de planificación que posibilitan la articulación de las áreas curriculares: unidades de aprendizaje, proyectos de investigación, proyectos de intervención de aula y eje temático (MINERD, 2013a: 84). Estas estrategias de planificación son seleccionadas por cada maestra, maestro, atendiendo a las necesidades de su grupo, a la demanda del contexto educativo y a su propio manejo de la estrategia.

Para la selección oportuna de las diferentes estrategias de planificación es importante valorar las posibilidades que estas nos brindan:

Unidades de aprendizaje: pueden ser utilizadas para la articulación de todas las áreas curriculares, al plantear situaciones de aprendizaje significativas ante la realidad de cada grupo. Las situaciones de aprendizaje que se diseñan en esta estrategia de planificación se convierten en un referente articulador de toda la secuencia didáctica, permiten y promueven la participación activa de las/los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Además, a partir de la situación, podemos diseñar una red conceptual que evidencia las múltiples posibilidades de conexión y articulación de las áreas curriculares de manera espontánea.

Proyectos de investigación: constituyen una estrategia esencial de aproximación a los intereses de las y los estudiantes por descubrir su mundo. Surgen a partir de la identificación de las preguntas e interrogantes que las niñas y los niños desean investigar. La/el docente guía el proceso de búsqueda a partir de estrategias centradas en actividades grupales y desde un aprendizaje cooperativo y colaborativo.

Proyectos de intervención en el salón de clases: consisten en una estrategia de planificación relevante para la búsqueda de soluciones a los problemas y situaciones que se presentan en los salones de clases. En tal sentido, se parte de la realidad que viven las niñas y los niños en la interacción con



sus compañeras y compañeros, en sus necesidades de aprender con estrategias diferenciadas, en los factores que se convierten en elementos de riesgo para el desarrollo de sus competencias, etc.

Los proyectos de intervención de aula resultan relevantes para abordar situaciones que trascienden las áreas curriculares; desbordan los contenidos mediadores del grado y se requiere integrar otras temáticas que apuntan al desarrollo de las competencias fundamentales. También resultan útiles para abordar situaciones y problemas con un grupo específico de estudiantes, por lo que estas/os participarán en actividades específicas según las necesidades que presentan. Por ejemplo, pueden realizarse proyectos de intervención de aula con estudiantes a los que no les gusta su nombre, que presentan conductas irrespetuosas hacia sus compañeras/os (como uso de apodosos y frases despectivas), que necesitan mejorar su higiene personal o con un grupo completo que necesita mejorar la convivencia y el trabajo en equipo.

Eje temático: es un tema concreto y de interés, alrededor del cual giran dos o más áreas del conocimiento. Los ejes parten de una realidad concreta, que puede ser una necesidad, un problema, un hecho o una situación. La/el docente puede seleccionar esta estrategia cuando el tema a abordar permita la integración natural de las áreas del conocimiento, a partir del diseño coherente de las estrategias de enseñanza aprendizaje y su secuencia actividades.



8.6. Las artes y la alfabetización inicial

La evolución del ser humano ha estado marcada por procesos sociales y culturales que se han dado a través de las diferentes expresiones artísticas que él mismo ha descubierto y recreado. Estos procesos vienen dados por la necesidad vital de comunicarse con otras personas, de expresar su propia subjetividad y de resignificar los espacios y las experiencias que vive como sujeto individual y social.

El arte en todas sus manifestaciones caracteriza a las personas como parte esencial de su ser, ya que le permite transmitir la cultura en toda su extensión y le ha posibilitado la supervivencia. Como sujeto de pensamiento, expresión y comunicación, co-crea y recrea el universo y su mundo interior a través de la música, las artes escénicas, la pintura, la danza...

Se podría decir de alguna manera, que el lenguaje es también “arte” en el sentido en que representa a través del habla, la oralidad y la escritura formas, ritmos, tonalidades, vibraciones, texturas, creadas por el ser humano para comunicarse y expresarse.

A muy temprana edad (aproximadamente dos años), las niñas y los niños manifiestan el deseo de comunicar sus ideas y experiencias sobre el mundo, el entorno, los demás y ellas/ellos mismas/os. Es una necesidad imperiosa que nuestro cerebro plástico nos pide y que naturalmente realizamos.

La niña/el niño juega, canta, baila, dibuja y todas estas expresiones y formas de comunicarse forman parte de sus capacidades y son imprescindibles para su correcto desarrollo sensorial, motor, cognitivo, emocional y, en definitiva, cerebral, que le van a permitir aprender a aprender, ya que además de divertirse, expresa sus posibilidades auténticas de expresión y representación simbólica, creciendo en sensibilidad, creatividad y confianza en sí mismo/a, lo que ayuda a desarrollar su autoestima, el autocontrol, el pensamiento simbólico, la lógica, el lenguaje oral y escrito y la inteligencia sensorial.

Por tanto, educar y acompañar el desarrollo artístico de las niñas y de los niños a lo largo de toda su escolaridad, especialmente en la primera y segunda infancia, permitirá que cada sujeto adquiera una serie de competencias y rutinas cognitivas, emocionales, motoras y espirituales en coherencia con la naturaleza social que todas y todos tenemos y necesitamos desarrollar para alcanzar no solamente aprendizajes académicos, sino aprendizajes para la vida como ciudadanas y ciudadanos conscientes de su quehacer y de sus posibilidades de transformarse y transformar. Favorecer las artes en la escuela permite la atención a la diversidad, la inclusión y la posibilidad de que cada estudiante se desarrolle desde su ser original y único.

Si las niñas y los niños pueden desarrollar y trabajar en la escuela los diferentes lenguajes artísticos, estos contribuirán al pleno desarrollo de cada persona, ya que cada uno de ellos estimula diferentes partes del cerebro. Es así como se sabe que ciertas estructuras de la corteza auditiva solo responden a tonos musicales; una parte del cerebro y del cerebelo interviene en la coordinación de todo tipo de movimientos como en el baile; en las creaciones teatrales hay algunas regiones del cerebro que se especializan en el lenguaje oral y están relacionadas con ciertas regiones que posibilitan los procesos emocionales. Cada manifestación del arte activa diferentes partes del cerebro, generando múltiples posibilidades de desarrollo y ejercitación de todo nuestro cerebro.

Como nos dice Posner (2008),

(...) cada actividad artística activa diferentes regiones cerebrales. La música se procesa en la corteza auditiva que está en las artes que conllevan movimiento como el baile o el teatro que activan la corteza motora; las artes visuales como la pintura se procesan principalmente en los lóbulos occipital y temporal, mientras que la poesía o la prosa implican a las áreas de Broca y Wernicke relacionadas con el procesamiento lingüístico.

Muchos estudios muestran que si se favorecen las artes en la escuela de manera sistemática y planificada, los resultados en los aprendizajes de todas las estudiantes y los estudiantes tendrán unos efectos muy potentes para su desarrollo personal y social. Lo afirman en ese sentido Rabkin y Redmond (2004):

Algunos de los efectos que las artes tienen en los procesos de aprendizaje son:

- Hay un mayor compromiso emocional con los aprendizajes.
- Las niñas y los niños participan más, están más activos y aprenden unos(as) de otros(as).

- Se favorece el aprendizaje cooperativo y se van generando comunidades de aprendizaje.
- Las artes facilitan el aprendizaje de todas las áreas.
- Las maestras y los maestros tienen mayores expectativas positivas sobre los estudiantes.
- Se favorece el aprendizaje por proyectos haciendo que el currículo responda más a la realidad.
- La evaluación es más procesual, reflexiva y variada.
- Las familias se sienten más involucradas en la escuela y los procesos de sus hijas e hijos.

Por ejemplo, el trabajo a partir de textos literarios posibilita la integración de las artes escénicas para darles vida a las palabras, a las historias, a los personajes a través de la integración de otros lenguajes expresivos, como los matices de la voz, la onomatopeya, la caracterización de algún aspecto físico de ese personaje o de esos personajes, la elaboración de títeres sencillos con objetos del medio (fundas, medias, conos de hilos) o la creación de escenografía o teatrinos para la ambientación y representación de los mismos.

En el salón de clases las maestras y los maestros pueden desarrollar procesos lúdicos y creativos, integrar las diferentes áreas del conocimiento, desarrollar habilidades psicomotoras en las niñas y niños al construir sus propios títeres, con la reutilización y reciclaje del medio.

En conclusión, el arte favorece una educación eficaz y desarrolla las capacidades creativas, reflexivas y críticas permitiendo que cada niña y niño esté mejor preparado, que los procesos de simbolización (imprescindibles para la apropiación del código alfabético), las emociones, la motricidad y el movimiento, así como la expresión, producción oral y escrita, se desarrollen plenamente, ya que el cerebro necesita estar inspirado para responder mejor a cualquier tarea o “lección”.



8.7. La evaluación de los procesos de alfabetización

Los procesos de alfabetización buscan que cada niña y cada niño aprenda y quiera leer y escribir; construya significado o sentido a partir de la realidad, a partir de los elementos que forman parte de su entorno y su cultura. Esa es una de las metas de los grados de 1° hasta 3° de primaria. La evaluación de los procesos de alfabetización inicial va de la mano con las propuestas de aprendizaje que se implementan, por lo que se enfatiza este proceso con actividades vinculantes: aprendizaje y evaluación. Por eso, las actividades de evaluación se diseñan para verificar el logro de competencias o aprendizajes.

La evaluación de los aprendizajes desde un currículo por competencias se realiza a partir de las competencias específicas de cada área del conocimiento, que involucran contenidos conceptuales,

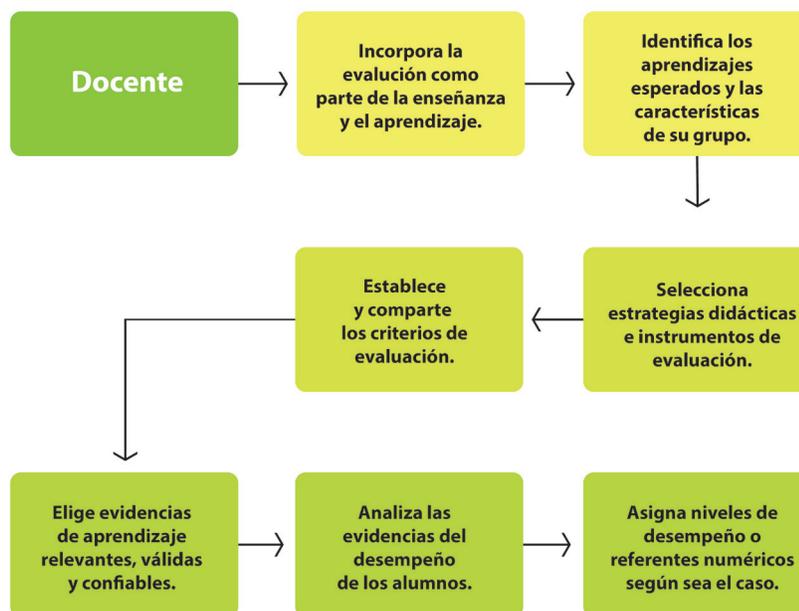
procedimentales y actitudinales. La evaluación de las competencias específicas del área de Lengua Española se propone mediante las actividades de comprensión y producción oral y escrita, tomando como referencia los indicadores de logro que se orientan en cada grado y conforme avanzan los procesos pedagógicos de construcción de conocimiento en la apropiación de la lengua escrita.

Dentro de estos procesos pedagógicos, la evaluación contribuye a regular el proceso de aprendizaje; es decir, permite comprenderlo, retroalimentarlo y mejorarlo en sus distintas dimensiones y, en consecuencia, ofrece a cada maestra y maestro, al equipo de gestión y a la comunidad en sentido general, la oportunidad de visualizar y reflexionar sobre el impacto de sus propias prácticas educativas, proporcionando información continua, tanto al equipo docente como a las y los estudiantes, permitiendo regular y retroalimentar el proceso de aprendizaje y aplicar estrategias destinadas a mejorar las competencias, los valores y las actitudes.

El *Diseño curricular* (revisado y actualizado en 2013) desde un enfoque de competencias plantea el tema de la evaluación de los aprendizajes (MINERD, 2015) como un proceso continuo y sistemático que permite mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje mediante la identificación de las fortalezas de las y los estudiantes, respetando sus tipos de inteligencia, sus zonas de desarrollo próximo y las medidas oportunas que toma la y el docente para su intervención pedagógica intencionada.

Tratándose de un currículo por competencias la/el docente debe seguir un proceso que sintetizamos a continuación²⁷:

Procesos que sigue el docente al evaluar por competencias



27 Fuente: Secretaría de Educación Pública (2013). Serie Herramientas para la evaluación en la educación básica. México: Autor.

Evaluar el desarrollo de competencias supone usar instrumentos y medios diversos acordes con la competencia que se pretende evaluar y en contextos similares a las situaciones reales que vivirá el estudiantado.²⁸

Estrategias	Instrumentos	Aprendizajes que pueden evaluarse		
		Conceptos	Procedimientos	Actitudes y valores
Observación	Guía de observación	X	X	X
	Registro anecdótico	X	X	X
	Diarios de clase	X		X
	Diario de trabajo	X	X	X
	Escala de actitudes			X
Desempeño de las niñas y los niños	Preguntas sobre el procesamiento	X	X	
	Cuaderno de las niñas y niños	X	X	
	Organizadores gráficos	X	X	
Análisis del desempeño	Portafolio	X	X	X
	Rúbrica	X	X	x
	Lista de cotejo	X	X	x
Intercambios orales y pruebas escritas	Debate y discusión	X	X	
	Ensayo	X	X	

La evaluación centrada en los procesos de alfabetización de las niñas y niños de 1^{ero} a 3^{ero} tiene como eje principal evidenciar sus aprendizajes en su proceso de apropiación de la lengua escrita, lo que saben y pueden hacer por sí mismas/os y lo que pueden hacer con apoyo de la maestra, del maestro o de compañeras, compañeros, y retroalimentar el proceso.

²⁸ Fuente: López-Portillo Chávez, E. (2012). *Las estrategias e instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo 4*. Serie Herramientas para la evaluación en la educación básica. México: Secretaría de Educación Pública.

En la evaluación por competencias resulta fundamental que los sujetos sean evaluados mientras participan en prácticas de oralidad, de lectura y de escritura con sentido, del mismo modo como se desarrollan los procesos de alfabetización inicial. No se trata de una evaluación de los contenidos como tales, sino una evaluación de lo que son capaces los niños y las niñas de hacer en contexto, es decir, cuáles quehaceres del lector y del escritor ejecutan, cómo se comportan, qué hacen o saben hacer al participar en un proyecto para resolver una situación real o simulada de comunicación.

Por ejemplo, los/las docentes observarán si los niños y las niñas, al participar en una comunidad de lectores: comparten la lectura de un texto con otros, comparten con otros el efecto que una obra literaria les produce, comentan con otros lo leído, intercambian información acerca de la obra y del contexto en que se produjo, confrontan interpretaciones con otros. De igual modo, al participar en una comunidad de escritores los docentes observarán si los niños y las niñas recurren a la escritura con un propósito determinado, si toman en cuenta el destinatario, si hacen uso de referentes seguros de escritura para tomar decisiones acerca de lo que van a escribir y cómo lo van a escribir, si consulta con otros mientras escribe, les lee lo que ha escrito o les pide que revisen lo que ha escrito, si, además, revisa su propio texto mientras está escribiendo, entre otros quehaceres.

La evaluación por competencias requiere además que durante esos procesos se evalúen conocimientos, procedimientos y actitudes de manera articulada. Al principio de cada proceso, se realizará una evaluación diagnóstica a partir de los indicadores de logro. Durante el proceso se llevará a cabo una evaluación continua para apreciar los avances que alcanzan y que pueden determinarse por los indicadores de logro, y al final del proceso se determinará el logro de la competencia misma y de sus indicadores. Coleccionar evidencias en un portafolio es parte del proceso de evaluación. A lo largo del proceso, en los cierres de cada clase y al final del proceso mismo, se procederá a realizar reflexiones metacognitivas mediante preguntas: ¿Qué aprendimos? y ¿Cómo lo aprendimos?

El proceso de evaluación concluye con una propuesta de retroalimentación para aquellos o aquellas que no han desarrollado la competencia esperada ya que el propósito esencial de la evaluación es la mejora continua de los aprendizajes, el desarrollo de los talentos de nuestros estudiantes.

La evaluación parte de que todas y todos pueden aprender, todas y todos tienen conocimientos previos sobre la lectura, sobre la escritura, sobre temas diversos de su realidad cercana y sobre los diversos textos de circulación social y en la escuela. Los procedimientos que las niñas y niños emplean para expresar sus respuestas ofrecen claves para definir, tanto su modo de conocer, como los obstáculos que afrontan y la forma de utilizar sus conocimientos a la hora de leer y escribir.

Para evaluar dichos procesos se puede partir por observar sus producciones en el texto producido por cada niña y cada niño de manera escrita y observar ciertos patrones; por ejemplo, al inicio del año escolar en primer grado (parte de su evaluación diagnóstica): cuáles letras usa con mayor frecuencia, mayúsculas o minúsculas, si escribe oraciones, o solo palabras; emplea letras que no son alfabéticas, reconoce algunas consonantes.

En este sentido, el trabajo pedagógico de la maestra o el maestro en cada uno de los momentos es decisivo y delicado, pues le permite observar, analizar y registrar los avances y las dificultades que se les presentan a las niñas y niños cuando leen y escriben. Recordamos como lo plantea el documento (MINERD 2015) que “la evaluación tiene un enfoque ético y de justicia que nos indica que evaluar es un proceso muy delicado porque cualquier valoración errada sobre los procesos de las niñas y niños puede afectar la vida personal y escolar”.

De lo anterior se desprende que hay que prestar atención a las diversas situaciones que se presentan en el salón de clases como espacio colectivo de construcción de sentidos y a los comportamientos psicoafectivos, motores, cognitivos, y comunicativos de cada una, cada uno.

Indicadores de logro

Se observan los progresos a través de los indicadores de logro. La evaluación debe ser planificada desde el inicio y llevada a cabo durante el proceso completo. Si la maestra/el maestro tiene claridad de lo que se espera que las niñas y niños alcancen al final de un proceso pedagógico desde el mismo momento de su ejecución comienza a visibilizar las actividades y estrategias que van a ir posibilitando que se desarrollen esas competencias esperadas.

Los indicadores de logro son un parámetro para que la maestra o el maestro tengan mayor claridad frente a lo que puede pedir las niñas y los niños a partir de la riqueza de posibilidades del proceso. En ellos se integran competencias específicas, contenidos e indicadores de logro. Por ejemplo: si en el segundo grado la maestra o el maestro ha trabajado con textos del contexto social como son los “envases de los alimentos”, el siguiente cuadro ilustra lo que se pretende expresar.

Competencias específicas de Lengua	Contenidos curriculares	Actividades y recursos	Indicadores de logro
<p>Comprensión y producción oral Comprende y produce oralmente información de etiquetas de productos cotidianos.</p> <p>Comprensión y producción escrita</p> <p>Comprende la información de las etiquetas que lee.</p> <p>Produce etiquetas de acuerdo a la estructura y función.</p>	<p>Conceptuales</p> <p>Etiqueta: estructura (imagen y palabras)</p> <p>Etiqueta de envases.</p> <p>Envases plásticos, de cartón, de vidrio.</p> <p>Procedimentales</p> <p>Escucha con atención la información de una etiqueta leída por la o el docente.</p> <p>Clasifica envases según su etiqueta y el tipo de material que se utilizó en su elaboración.</p> <p>Actitudinales</p> <p>Valora la diversidad de formatos en que se presentan las etiquetas de productos comestibles.</p> <p>Aprecia el trabajo en equipo.</p> <p>Creatividad al producir etiquetas.</p>	<p>La maestra o el maestro recibe a las niñas y los niños con alegría y después de realizar las actividades de rutina diaria dan inicio al trabajo planificado con los textos, tipos envases de productos comestibles; realizan todas las actividades de comienzo de la jornada.</p> <p>Previamente ha preparado el salón para colocar las etiquetas, envases de productos comestibles que ha pedido a las niñas y niños que traigan.</p> <p>Invitar a conversar sobre los productos que consumen, sobre los diversos tipos de envases de productos comestibles que recopilieron. Solicitar que los vayan señalando y presentando mientras conversan. Conversar sobre las imágenes que acompañan este tipo de texto en el caso de productos de comer, a qué invitan esas imágenes.</p> <p>Recuperación de la experiencia: Que hablen de sus experiencias personales y familiares al consumir esos productos: chocolate, leche, avena, galleticas, etc... Los nombres de las marcas más conocidas. Luego que comparen los productos, leen diferentes envases de productos y hagan clasificaciones por tamaños, tipos de materiales que se han utilizado en su elaboración, también tomando en cuenta las letras, los tamaños de las letras, los colores que identifican esas marcas o etiquetas de productos.</p>	<p>Participa de manera oral, sobre el tema de los envases de alimentos.</p> <p>Trajo a la clase envases diferentes reciclados de su casa y de su entorno cercano.</p> <p>Lee y pronuncia correctamente todas las palabras.</p> <p>Pronuncia correctamente todas las palabras conocidas de las etiquetas y envases que lee.</p> <p>Reconoce la importancia de las imágenes en las etiquetas de productos comestibles.</p> <p>Lee, interpreta y escribe nombres de productos diferentes.</p> <p>En la lectura de esos nombres marca ellas y ellos van a manifestar sus conocimientos previos sobre esas marcas y productos y esto es muy válido, pero enfatice que reconocen palabras, frases fuera del formato del envase para verificar si ya reconocen y leen algunas de esas palabras.</p> <p>Escribe lista de compras con fines comunicativos (de por lo menos cinco palabras).</p>

Competencias específicas de Lengua	Contenidos curriculares	Actividades y recursos	Indicadores de logro
		<p>Usa letras de diferentes tamaños.</p> <p>Elabora letreros de etiquetas con letras de diferentes tamaños.</p> <p>Crean productos a partir de productos ya existentes, le agregan nuevos sabores, nuevas formas de presentación.</p> <p>Producen etiquetas para productos de uso cotidiano, respetando su estructura y las convenciones propias de la lengua escrita.</p> <p>En grupos elaboran listas de los productos que más les gustan para merendar. Cualidades de esos productos, olores, sabores, colores. El precio de los productos de acuerdo a los tamaños.</p> <p>Produce etiquetas para productos de uso cotidiano, respetando su estructura y las convenciones propias de la lengua escrita.</p> <p>Observar y acompañar el trabajo de producción grupal. Planifican la escritura, revisan entre todas y todos, si omiten y confunden letras y palabras, si cambian letras por otras, si sustituyen palabras por otras por parecerles familiares.</p> <p>En ese proceso de producción escrita se observa a las niñas y niños que tratan de identificar cuáles son las letras con las que van a escribir una palabra y verbalizan es con la alta, o si quieren escribir galletitas <i>guarina</i> y escriben, <i>gaurina</i>.</p>	<p>Producen etiquetas en grupos.</p>

El ejemplo anterior nos da muestra de ello. La maestra ha solicitado a las niñas y los niños que traigan de su casa y entorno cercano, familias, colmados, envases de productos comestibles para que esos textos auténticos se conviertan en material pedagógico a ser leído, comprendido y producido por ellas/ellos. La evaluación comienza por la verificación de quienes cumplieron con la tarea de recopilar y traer los textos, luego la experiencia y como las niñas y los niños hablan, enumeran, comparan, cuentan sus experiencias, describen esos productos que conocen, esto de manera oral; luego la comprensión el reconocimiento de estos textos por su silueta o formato y después el reconocimientos de palabras claves, palitos, papitas, leche, helado, jugo de naranja, etc.

De igual manera, la escritura de palabras de frases, de textos que surgen de la misma experiencia. Conocemos el helado de coco, pero vamos a escribir un texto que además de coco tenga batata, o fresa, ¿a que sabrá, qué color tendrá, qué envase usaremos, qué imagen le colocaremos?

La evaluación constituye un proceso compartido entre maestra, maestro y los estudiantes y desde este proceso compartido se acompaña a la niña, al niño a mejorar las estrategias de aprendizajes, el propio modo de aprender, a entender sus propias competencias y necesidades, a responsabilizarse de su propio aprendizaje y a dominar ciertas estrategias metacognitivas, que le permitan tomar conciencia sobre qué, cómo y para qué se está aprendiendo.

La evaluación también permite a las maestras y maestros mirar y mirarse críticamente, qué otras actividades puede implementar, teniendo en cuenta que las competencias no se alcanzan por el simple desarrollo de una actividad, de una unidad de aprendizaje o un eje temático, ni tampoco son observables de manera inmediata, sino que es necesario recrear y recrear los procesos con nuevas actividades y nuevos recursos para ir visualizando los avances poco a poco.

En este proceso reflexivo de mirar y mirarse en la práctica la mirada profundiza sobre las niñas y niños se va dando cuenta qué necesita cada una para seguir avanzando, dando una mirada a los resultados de la evaluación, ¿qué aciertos en las estrategias implementadas, ¿qué descubrimiento?, ¿qué falló?, ¿qué otras estrategias puede diseñar?



En República Dominicana, lograr que nuestras niñas y niños se alfabeticen en los primeros grados de la escolaridad constituye el gran sueño y la gran preocupación. En los últimos tiempos la enseñanza de la lectura y la escritura ha estado presente en el contexto educativo como una gran preocupación expresada en diversos planes y programas en búsqueda de elevar la calidad de la educación y lograr que las niñas y los niños aprendan a leer y a escribir de manera significativa, lúdica, cooperativa e integral. Actualmente, se tiene una visión más clara y certera de los mecanismos que intervienen en los procesos que hacen posible la adquisición y el desarrollo de competencias comunicativas: lenguaje oral y escrito, la lectura y la escritura; no obstante, es preciso continuar poniendo empeño, estudio, reflexión, amor y voluntad.

A través de este documento se ha realizado un recorrido por teorías y prácticas que han sustentado principios científicos y pedagógicos desde diferentes áreas del saber, disciplinas que han aportado en la comprensión de los procesos de alfabetización inicial. En él se ha puesto el mayor esfuerzo en aportar, junto al *Diseño curricular del nivel primario* y el *Modelo pedagógico*, en la comprensión de los procesos de alfabetización inicial con miras a enriquecer la práctica pedagógica de las maestras y los maestros alfabetizadores del país. Es un material de referencia para orientar los procesos de oralidad, de lectura y de escritura del primer ciclo del nivel primario a partir de los marcos curriculares.

Con estas palabras finales cerramos este documento y abrimos el diálogo, la posibilidad de enriquecerlo desde cada contexto, desde las experiencias de cada docente, de cada niña y cada niño, con la intencionalidad también, de que se convierta en un documento de consulta permanente para que las y los docentes puedan ir y volver sobre los procesos de aprendizaje que van evidenciando sus niñas y sus niños en el salón de clases. Pretendemos, además, que pueda ofrecer algunas estrategias para propiciar aprendizajes desde libros que se mencionan y actividades concretas que se pueden utilizar en un momento particular de las conceptualizaciones de las niñas y los niños, de grupos de niñas y de niños o de una u otro de manera individual.

Finalmente, se agradece a todas aquellas personas que directa o indirectamente contribuyeron en esta construcción colectiva que recoge la diversidad de miradas que convergen cuando se realiza un trabajo de esta naturaleza.

- Arroyo, L. y otros. (2002). *El hábito lector. Goce estético y comprensión del mundo*. Argentina: Novedades Educativas.
- Braslavsky, B. y otros. (1991). Alfabetización emergente y efectos de la enseñanza. *Lectura y Vida*, 12 (1), 10-19.
- _____. (1991b). *La escuela puede*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Brown. A. (1993). *El túnel*. Argentina: Fondo de Cultura Económica. Recuperado desde <https://youtu.be/YQNL4tSQ024>
- Castedo, M., Reinoso, M. y Paione, A. (2015). Curso de especialización "Culturas escritas y alfabetización de niños en contexto escolar. Santo Domingo.
- Castejón, J. (2014). Aprendizaje y rendimiento. España: Editorial Club Universitario. Recuperado desde <https://books.google.com.do/books?id=lr50CAAAQBAJ&pg=PA65&lpg=PA65&dq=todos+pueden+aprender+principios+del+programa+educativo&source=bl&ots=jpgYj9bZky&sig=b5Zs7bSfg4psU7psu3pjhUGc4xU&hl=es->
- Castillo, L. y Iannini, M. (2011). *El acompañamiento pedagógico en el aprendizaje de la Lectura, la Escritura y las Matemáticas*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.
- Centro Cultural Poveda. (2009). *Leer y escribir: alas para recuperar las utopías*. Santo Domingo: Autor.
- _____. (2010). Informe final diciembre de 2010/"Programa de formación en competencia lectoras y escritas para maestras y maestros de primer ciclo de educación básica", Regional Educativa 10, Santo Domingo II. Santo Domingo: Autor-Inafocam [Documento inédito]
- Clemente, M. (2009-2010). *La enseñanza inicial de la lengua escrita. Una perspectiva integradora. La formación docente en alfabetización inicial*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación (Alfabetización para la Unidad Pedagógica).
- Defior, S. (1996). *Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. Infancia y aprendizaje*. España: Universidad de Granada, Departamento de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y Educación.

De Lima, D. (2006). *Competencias básicas de lectoescritura. Primero a cuarto grado de la educación primaria*. Santo Domingo: USAID CETT/PUCMM.

Dirección de Educación Primaria. Blog de la Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial. Recuperado desde <http://portales.educación.gov.ar//dep>

Domínguez, R. (2014) El rendimiento escolar en los niños y las niñas de 0 a 7 años: Sistematización de una experiencia en República Dominicana. *Cuadernos de pedagogía*, 3 Serie Alternativas educativas. San Cristóbal: Instituto Pedagógico Dominicano.

Espinal, I. (2012). *Diversidad de estrategias para la intervención en procesos de lectura y escritura. Materiales y recursos para escribir bien y leer mejor*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.

Ferreiro, E. (2009). La desestabilización de las escrituras silábicas: Alternancia y desorden con pertinencia. En *Lectura y Vida. Ensayos e investigaciones*.

_____. (2004). La reflexión sobre la lengua oral y el aprendizaje de la lengua escrita. México: DIE-CINVESTAV.

_____. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____. (1998). *Alfabetización: teoría y práctica*, tercera edición. México: Siglo XXI.

_____. (1986). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Argentina: Centro Editorial de América Latina.

Ferreiro, E. y Teberosky. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (compilador). (1991). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 8^{va} edición. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Gómez, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura* (fascículo 3). México: D.G.E.E., S.E.P, O.E.A.

Flores, M. L. (2012). *Más allá de las querellas: la escuela pública y el derecho a aprender a leer y escribir*, coordinado por Mercedes Potenze y Fernanda Benítez. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

- Gibbls, J. (1998). *Tribus: una nueva forma de aprender y convivir juntos*. California: Centersource Systems Llc.
- Gil, C. (2006). *Leer, contar y jugar. Actividades de animación a la lectura*. España: CCS.
- González, P. y otros. (1997). *Leer y escribir. Manual del educador*. Colombia: Norma.
- Goodman, K. (1990). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y Vida*, 11 (2).
- Iannini, M. (2015). *Creciendo cada día en la escuela como lectores/ras y escritores/ras*. Serie Bibliotecas Escolares y Promoción de la Cultura Lectora y Escrita. Santo Domingo: Ministerio de Educación de la República Dominicana.
- Kaufman, A. (2009). *El abecé de leer y escribir. El día a día en las aulas*. Argentina: Aique Educación.
- Kaufman, A. y otros. (2007). *Leer y escribir, el día a día en las aulas*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Kaufman, A. M. (s/f). *Constructivismo y lectoescritura*. España: Asociación Mundial de Educadores de Infancia. Editorial de la infancia.
- Kohan, S. (1999). *Disfrutar de la lectura. Barcelona*. España: Plaza y Janés Editores.
- Kuperman, C. y otros. (2012). *La enseñanza de la lectura y la escritura*. Serie Temas de alfabetización núm. 3. Buenos Aires: Ministerio de la Nación.
- Lage, J. (2006). *Animar a leer desde la biblioteca*. Madrid: CCS.
- Lepe, E. (2010). *De las prácticas sociales del lenguaje a los proyectos didácticos*. México.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. y Kaufman, A. (2015). *Documento transversal 1. La alfabetización inicial*, núm. 1. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación (Alfabetización para la Unidad Pedagógica).
- Lerner, D., Kaufman, A. y Castedo, M. (2015a). *Documento transversal 2. Leer y escribir*, núm. 2. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación (Alfabetización para la Unidad Pedagógica).

- _____. (2015b). *Documento transversal 3. Escribir y aprender a escribir*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación (Alfabetización para la Unidad Pedagógica).
- Matos, M. y García, R. (2013). *Identificación de avances en las disciplinas literarias asociadas al área de Lengua Española que deben ser tomados en cuenta para la revisión y actualización curricular*. Santo Domingo: Ministerio de Educación.
- Melgar, S. y Zanmero, M. (2015). *Todos pueden aprender. Lengua Escrita en primer grado*. UNICEF, AECID.
- Melgar, S. y Botte, E. (2010). *La formación docente en la alfabetización inicial. Literatura infantil y didáctica. Ciclo de alfabetización inicial*. Buenos Aires: IPESA.
- Melgar, S., Zamero, M. (2006). *Todos pueden aprender, Lengua 1º*. Coordinado por Elena Duro e Inere Kit.: Programa "Todos pueden aprender". Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado desde http://www.unicef.org/argentina/spanish/LENGUA_1ro_web.pdf
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2015a). *Evaluación de los aprendizajes de las y los estudiantes en educación primaria: grados de 1º a 6º. Criterios y procedimientos transitorios para la validación durante el año escolar 2015-2016 en el marco de la revisión y actualización curricular que adopta el enfoque de competencia*. Santo Domingo: Autor.
- _____. (2015b). *Registro de grado del nivel primario*. Santo Domingo: Autor.
- _____. (2013a). *Diseño curricular nivel primario*. Santo Domingo: Autor.
- _____. (2013b). *Modelo pedagógico nivel primario*. Santo Domingo: Autor.
- _____. (2011). *Guía didáctica curricular. Segundo grado. Convergencia de medios. Versión para validar*. Santo Domingo: Autor.
- Molinari, C. y Castedo, M. (Coords.) (2008). *La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*. Buenos Aires: La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- _____. (2008). *La escritura en la alfabetización inicial: producir en grupos en la escuela y en el jardín*. Buenos Aires: La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

- Montenegro, L. (2013). *Identificación de avances en las disciplinas científicas y literarias asociadas al área de Lengua Española que deben ser tomados en cuenta para la revisión y actualización curricular*. Santo Domingo: Ministerio de Educación de la República Dominicana.
- Nemirovsky, M. (2000). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.
- _____. (1999). Antes de empezar: ¿Qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura? En *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Barcelona: Paidós.
- Paione, A. (2007). Formarse como lector de literatura y escribir en torno a lo literario: una secuencia didáctica posible. En *Lectura y Vida* 28, 3.
- Paione, A. (s/f). Lectura mediada por el docente y apertura de espacios de intercambio. Recuperado el 10 de mayo de 2016
- Plan Decenal de Educación (1994). *Fundamentos del curriculum, tomo I/Fundamentación teórico-metodológica*. Santo Domingo: PNUD.
- Petit, M. (2008). *Dos pasos o tres por el mundo de lo escrito*. Colombia: Asociación colombiana de la lectura y la escritura.
- Posner, M. (2008). *Artes y cognición: Cómo influyen las artes en el conocimiento*. Estados Unidos: Universidad de Oregon.
- Rabkin, N. y Redmond, R. (2004). *La reformulación de la educación en el siglo XXI*. Investigación realizada en el Centro para la Política de las Artes en el Columbia College de Chicago, Estados Unidos.
- Rodari, G. (1999). Escribir hoy para los niños. En *Ejercicios de fantasía*. Barcelona: Aliorna. (1987). También en Dossier Rodari, *Educación y Biblioteca* 2, 5.
- Salgado, H. (2000). *Cómo enseñamos a leer y escribir. Propuestas, reflexiones y fundamentos*. Argentina: Editorial Magisterio Río de la Plata.
- Secretaría de Estado de Educación (2008). *Plan Decenal del Educación 2008-2018/Un instrumento de trabajo en procura de la excelencia educativa*. Santo Domingo: Autor.
- _____. (2001). *Fundamentos del currículo*, tomo II. Santo Domingo: Autor.

_____. (1994). *Fundamentos del currículo*, tomos I y II. Serie INNOVA. Santo Domingo: Autor.

Sendak, M. (1963). *Dónde viven los monstruos*. Estados Unidos: Harper & Row.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE GRAÓ.

Schéker, A. (2000). *Estrategias para promover el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. Educación en la diversidad*. Santo Domingo: Corrillo.

Schéker Mendoza, A. (1996). *El enfoque constructivista en el aprendizaje inicial de la lengua escrita*. Santo Domingo: Búho.

Suárez, P. (2002). *La escritura literaria. Cómo leer para escribir*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Teberosky, A. (2003). *Propuesta constructivista para aprender a leer y escribir*. España: Vicens Vives

Tobón, S. (2015). *Socioformación: Hacia la gestión del talento humano acorde con la sociedad del conocimiento*. CIFE. México.

Ugalde, E. y Muñoz, K. (2004). *Estrategias y más estrategias para niñas y niños que empiezan a leer*. México.

Torres, M. y Cuter, M. (2012). *La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria*, coordinado por Mercedes Potenze y Fernanda Benítez. Argentina: Ministerio de Educación.

Valón M. (2008). *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Chile: Universidad Católica de Chile.

Vernon, S. (2004). ¿Qué tanto es un pedacito? En *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México. S.M.





