

**Universidad Andina Simón Bolívar  
Sede Ecuador**

**Programa de Maestría en Gerencia Educativa**

**Sistematización de la propuesta de enseñanza del  
código alfabético del Programa Escuelas Lectoras  
que lleva adelante la Universidad Andina Simón  
Bolívar, Sede Ecuador.**

**Ma. Soledad Mena  
Octubre de 2011**

Al presentar esta tesis como uno de los requisitos previos para la obtención del grado de magíster de la Universidad Andina Simón Bolívar, autorizo al centro de información o a la biblioteca de la Universidad para que haga de esta tesis un documento disponible para su lectura según las normas de la Universidad.

Estoy de acuerdo en que se realice cualquier copia de esta tesis dentro de las regulaciones de la Universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica potencial.

Sin perjuicio de ejercer mi derecho de autor, autorizo a la Universidad Andina Simón Bolívar la publicación de esta tesis o de parte de ella, por una sola vez dentro de los treinta meses después de su aprobación.

Ma. Soledad Mena Andrade  
Quito, octubre de 2011

## RESUMEN

Esta tesis sistematiza las características teóricas y metodológicas de la propuesta para la enseñanza del código alfabético que forma parte del programa para la enseñanza de la lectura y escritura *Escuelas Lectoras*. El Área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar ha implementado esta propuesta durante diez años, en más de 1400 escuelas públicas del país y donde ha capacitado a 3.969 docentes fiscales.

La propuesta nació en el marco del proyecto regional Centro de Excelencia para la Capacitación Docente (CECM) que integró a universidades de Perú, Bolivia y Ecuador en un esfuerzo por cualificar la enseñanza de la lectura y escritura en los primeros años de las escuelas públicas urbano marginales y rurales del país

La propuesta privilegia el rol social de la lectura y escritura y propone para su acceso, la enseñanza del código alfabético desde una perspectiva distinta a la que los docentes están acostumbrados. La nueva manera de enseñar el código alfabético ha tenido gran aceptación por parte de los profesores quienes la han acogido voluntariamente y su aplicación ha impactado favorablemente en varios ámbitos de la cultura escolar.

A lo largo de este trabajo se encontrarán reflexiones sobre los elementos teóricos que fueron tomados en cuenta por el equipo de la UASB, y que hicieron posible que los docentes asumieran la propuesta como propia; de ahí que se han mostrado dispuestos a modificar muchas prácticas enraizadas por años de experiencia.

El hilo conductor de la tesis es mostrar que una propuesta que busca democratizar el acceso a la lectura y escritura no lo logra desde la retórica *del deber ser*, porque los docentes también son producto de la inequidad en el acceso al conocimiento. Se propone partir del reconocimiento de las representaciones sociales que tienen los docentes de estas competencias y, desde la comprensión de sus necesidades concretas, planear la innovación procurando que ellos se sientan los primeros beneficiados.

## TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN .....	3
INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO 1 .....	9
1.1. Proyecto CECM .....	9
1.1.1 <i>objetivo del proyecto</i> .....	10
1.1.2 <i>Gestión del proyecto</i> .....	11
1.1.3 <i>Estrategia de intervención con el estado</i> .....	12
1.1.4 <i>Capacitación docente</i> .....	12
1.1.5 <i>Marco teórico-metodológico</i> .....	13
1.1.6 <i>Los actores</i> .....	14
1.1.7 <i>Evaluación</i> .....	17
1.2. Situación de la alfabetización inicial en el ecuador .....	18
1.3. Impacto del programa escuelas lectoras .....	22
CAPÍTULO 2 .....	27
2.1. Objeto de la sistematización.....	27
2.2. Propuesta inicial proyecto CECM.....	27
2.2.1 <i>Enfoque comunicativo textual</i> .....	29
2.3. Críticas a la propuesta inicial .....	33
2.4. Omisiones en la propuesta inicial del CECM.....	36
2.4.1 <i>Carácter social del lenguaje</i> .....	36
2.4.2 <i>Características del lenguaje escrito</i> .....	40
2.4.3 <i>Carácter social de la lectura y escritura</i> .....	43
2.4.4 <i>Desarrollo cognitivo y la lectura y escritura</i> .....	44
2.4.5 <i>Desarrollo afectivo y la lectura y escritura</i> .....	46
2.4.6 <i>Construcción de significado y la lectura y escritura</i> .....	47
2.5. La escuela y la reproducción .....	48
2.6. Redefinición de los conceptos de lectura y escritura.....	52
2.6.1 <i>Estado de situación de los docentes</i> .....	53
2.7. Ejes de la propuesta Escuelas Lectoras.....	55

CAPÍTULO 3 .....	57
3.1. La enseñanza inicial de la lectura y escritura en el marco del Programa Escuelas Lectoras	57
3.1.1. <i>La enseñanza de la lectura versus la enseñanza del código alfabético</i> .....	57
3.2. Enseñanza del código alfabético.....	59
3.2.1. <i>Panorama de los métodos de enseñanza de la lectura y escritura</i> .....	60
3.3. Nueva propuesta para la enseñanza del código alfabético .....	67
3.3.1. <i>De la oralidad a la escritura</i> .....	68
3.3.2. <i>Desarrollo de la conciencia fonológica</i> .....	70
3.4. La enseñanza del código alfabético en el contexto de Escuelas Lectoras.....	72
3.4.1. <i>Desarrollo de la conciencia fonológica para la enseñanza del código alfabético</i> .....	74
3.4.2. <i>Ejes de la enseñanza del código alfabético en el contexto Escuelas Lectoras</i> .....	80
CONCLUSIONES .....	88
BIBLIOGRAFÍA .....	90

## INTRODUCCIÓN

El objetivo manifiesto de este estudio es el de demostrar cómo, en un contexto en el que predomina la enseñanza de la lectura y escritura desligada de la vida de los estudiantes y marcada por el sinsentido, se puede implementar una propuesta como la de Escuelas Lectoras que propone un proceso significativo y metalingüístico para la enseñanza de la lectura y escritura.

La propuesta Escuelas Lectoras concibe a la enseñanza de la lectura y escritura como una enseñanza plural, compuesta por cuatro aprendizajes: a) los valores y actitudes de la cultura escrita; b) el sistema de la lengua que integra la enseñanza de la normativa de la lengua castellana y del código alfabético (correspondencia fonema-grafema); c) la lectura como un intercambio de ideas y pensamientos entre un lector y un escritor mediatizado por un texto escrito; d) la escritura como la expresión, comunicación y socialización de ideas y pensamientos propios o colectivos mediante un texto escrito.

Estos cuatro contenidos de aprendizaje son interdependientes entre sí, pero son independientes para su enseñanza, pues cuando se enseña a leer, no se enseña a escribir. O cuando se enseña el código, no se enseña ni a leer, ni a escribir; se enseña el código. En este contexto, Escuelas Lectoras propone enseñar el código alfabético como un contenido independiente y a la vez dependiente de lo que es lectura y escritura. Esta diferenciación es la que ha permitido desencadenar nuevas y diferentes interacciones de aula que han modificado la cultura escolar, logrando que los estudiantes, en particular, los que provienen de contextos no lectores, comprendan el significado social que tienen estas competencias comunicacionales.

La representación social que tienen la mayoría de docentes fiscales con respecto de la lectura y escritura es que son técnicas escolares. Esta concepción condiciona la manera como enseñan a leer y a escribir; ellos privilegian por sobre cualquier otro aprendizaje la enseñanza de la correspondencia fonema-grafía (código alfabético), que es el contenido que los estudiantes de los primeros años de educación básica aprenden en referencia al código alfabético. Este conocimiento

sobre el sistema de la lengua es generalmente enseñado mediante métodos asociacionistas (método silábico) que no buscan que los estudiantes razonen sobre el funcionamiento de la lengua ni encuentren una lógica entre la palabra oral y la palabra escrita. Los niños aprenden a leer desde el sinsentido y concluyen su escolaridad sin dominar la lectura y escritura.

El impacto de esta situación es determinante para el futuro del estudiante, ya que es esta primera experiencia con la lectura y escritura la que configura su perfil como lector o no lector. Además, el discurso dominante que adjudica a la lectura y escritura cualidades de inteligencia, talento y aptitud, fuerzan al estudiante que no comprende automáticamente lo que lee, a pensar que es un problema personal por carecer de estas características y no de la pertinencia o no de la propuesta pedagógica.

Para revertir la concepción mecánica y memorística - uno de los objetivos de escuelas lectoras- de la lectura y escritura que tienen los docentes, no basta con 20 horas de capacitación, ni con discursos normativos de lo que *hay que hacer*. Este cambio se da mediante una interpelación de las causas sociales y políticas que determinan que los estudiantes de la mayoría de escuelas públicas del país, terminen la escuela sin saber leer ni escribir. Y de una voluntad política para democratizar el acceso a la cultura escrita.

En este contexto, la política actual de exigir a los docentes que se arriesguen y transformen sus prácticas desde el deber ser, es una tarea irreal, por no decir irresponsable, porque ellos mismos no son usuarios de la cultura escrita y tampoco la comprenden. Lo que se puede adelantar es que las innovaciones que realicen los docentes, respondiendo a la norma, se “didacticen” de manera súbita, perdiendo con esto el sentido e integrándose al repertorio de lo ya “conocido”.

Este trabajo analiza cómo la propuesta de enseñanza del código alfabético de Escuelas Lectoras, que tiene una posición política y social y aprovecha el reconocimiento, la valoración y la necesidad sentida que tienen los docentes de enseñar este contenido de manera eficiente, logra modificar las prácticas de aula y sensibilizarles sobre maneras distintas de concebir a la lectura y escritura y su enseñanza. Aquí está la particularidad de este trabajo: resaltar que para incidir favorablemente en mejorar las prácticas docentes es necesario partir del entendimiento de las representaciones sociales que tienen ellos de lo que es leer y

escribir, contextualizar la innovación a las necesidades concretas de la práctica de aula y tener clara la meta a la que se quiere llegar, apoyándose en una red conceptual que re-signifique los conceptos de lectura y escritura.

El concepto de lectura y escritura que guía el análisis de la propuesta de enseñanza del código alfabético de Escuelas Lectoras, privilegia el componente social del lenguaje y por ende de la lectura y escritura. Esta propuesta pretende que los niños descubran lo que las personas hacen con la lectura y escritura: para qué, por qué y cómo la utilizan. En este recorrido, se pretende que los estudiantes encuentren sus razones y motivos, tanto individuales como de grupo, para leer y escribir. No desconoce que los demás componentes como el lingüístico y conceptual, entre otros, también inciden en el desempeño lector y escritor de los estudiantes, pero le confiere al componente social el rol de motor, porque si el estudiante sabe por qué o para qué lee, voluntariamente se involucra para resolver los obstáculos que pueden presentarse.

La propuesta Escuelas Lectoras contempla un proceso de capacitación sistemático y otro de acompañamiento en aula. Esta conjunción entre talleres de capacitación, acompañamiento en aula y una propuesta innovadora de enseñanza del código alfabético, es lo que permite estos cambios en las escuelas que participan en el programa. En este trabajo solo me referiré a lo que concierne a la propuesta para la enseñanza del código alfabético que diseñó el grupo de la Universidad Andina Simón Bolívar, en el marco del proyecto regional Centro de Excelencia para la Capacitación de Maestros (CECM).

En el primer capítulo de este trabajo se abordará el surgimiento del programa Escuelas Lectoras en Ecuador y los factores que se conjugaron para construir una alternativa diferente a la tradicional manera de enseñar la lectura y escritura; luego, en el segundo capítulo, se analizarán los fundamentos conceptuales que sostienen la propuesta Escuelas Lectoras con el fin de lograr su incidencia en el mejoramiento de las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes que asisten a las escuelas públicas del país. Este análisis se realizará a partir de la propuesta inicial del CECM. Para terminar, en el tercer capítulo en el contexto de los diferentes enfoques y métodos para la enseñanza de la lectura y escritura, se expondrán las características innovadoras de la propuesta de Escuelas Lectoras para la enseñanza del código alfabético con su protocolo.

## PRIMER CAPÍTULO

### 1.1. PROYECTO CECM

En el período 2002-2008 se ejecutó en el Ecuador un programa para la enseñanza de la lectura y escritura, en el marco del proyecto regional “Center of Excellence in Training Teachers” (CETT,) que se tradujo al español como “Centro de Excelencia para la Capacitación de Maestros” (CECM). El CECM surgió de una iniciativa del presidente Bush, en el contexto de la Cumbre de las Américas celebrada en abril de 2001, para mejorar los procesos de enseñanza de la lectura y escritura de niños de las escuelas públicas de los países de América. A partir del 2008, año en que se terminó el financiamiento de la USAID, la Universidad Andina Simón Bolívar asumió el proyecto y lo convirtió en Programa Escuelas Lectoras, integrándolo dentro de su quehacer universitario.

La Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) se encargó de financiar e implementar la propuesta. Según la “Hoja Informativa” del Centro Lincoln de la embajada de los Estados Unidos del 8 de agosto de 2003, los centros CETT estaban dirigidos a mejorar el desempeño de los maestros y administradores escolares y aumentar la calidad de la instrucción de lectura y escritura en los tres primeros grados de escuelas con desventaja económica, a la vez que se aumentaban los conocimientos y destrezas pedagógicas de maestros insuficientemente calificados.

Con el financiamiento de la USAID, en el año 2002 se crearon tres Centros de Excelencia para la capacitación de maestros en el continente americano:

- CETT – Caribe: integró a los dieciséis gobiernos del Common wealth del Caribe y liderados por la Universidad de West Indies con sede en Jamaica.
- CETT - Centro América: integró a todos los países de habla hispana (Honduras, Guatemala, Nicaragua, México, El Salvador), además de República Dominicana (ubicada en El Caribe). El CETT de Centroamérica tiene, en cada país, una institución asociada al proyecto (no todas son universidades): Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (Honduras), Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (República Dominicana), Instituto Latinoamericano para la Comunicación Educativa (República Dominicana), Instituto Latinoamericano para la Comunicación Educativa

(México), Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo (El Salvador) y Universidad del Valle (Guatemala).

- CETT - Andino: integró a tres países (Ecuador, Perú y Bolivia) mediante tres universidades: Universidad Andina Simón Bolívar, Universidad Peruana Cayetano Heredia y Universidad Nur.

Vale señalar que para elegir a las tres universidades de la Región Andina se evaluaron aproximadamente setenta universidades y las instituciones mencionadas fueron elegidas porque se consideró que poseían los méritos institucionales que garantizarían la seriedad y solidez de la propuesta, tales como contar con personal calificado, tener experiencia en educación básica pública y contar con facultades de Educación.<sup>1</sup>

El convenio marco para la ejecución del proyecto fue firmado por USAID y la UPCH, como sede administrativa del Centro Andino, la cual, a su vez, firmó contratos con la UNUR y la UASB.<sup>2</sup> Posteriormente, cada universidad realizó las gestiones correspondientes ante sus respectivos Ministerios de Educación para lograr los convenios necesarios para operar en las escuelas.

### **1.1.1. Objetivo del proyecto**

Según el documento de sistematización de la experiencia realizado en el 2007 por un equipo *ad-hoc* formado por miembros de cada universidad, el proyecto tenía como objetivo crear una propuesta de formación docente en servicio y una propuesta metodológica para la enseñanza de la lectura y escritura para, al cabo de cinco años, ofrecerla a los Ministerios de Educación de los países de la región para su implementación masiva.

La estrategia por la que optó USAID para la implementación de la iniciativa fue acercarse a la sociedad civil, en particular a universidades que, por su trayectoria y disposición, podrían estar mejor ubicadas para la innovación en el campo educativo, en comparación con las limitaciones inherentes al funcionamiento

---

<sup>1</sup> En el caso de la UASB, debido a que esta ofrece únicamente formación de postgrado, la encargada de la gestión es el Área Académica de Educación. En el caso de la Universidad NUR, si bien no cuenta con una Facultad de Educación, tiene amplia experiencia de trabajo en formación docente.

<sup>2</sup> La base legal para este proyecto se encuentra en los siguientes documentos: "Memorando de Entendimiento" entre la UPCH y USAID, de 2002; "Convenio de Cooperación N° EGD-A-00-02-00036-00" entre USAID y la UPCH; "Acuerdos específicos" entre la UPCH y la UNUR, y "Acuerdos específicos" entre la UPCH y la UASB.

de los grandes operadores de la educación, es decir, los Ministerios de Educación y sus instancias descentralizadas.<sup>3</sup>

El propósito de estas dos estrategias, tanto la de capacitación como el diseño de una metodológica de enseñanza de la lectura y escritura, era justamente revertir el hecho que los estudiantes de la educación primaria terminaban su escolaridad sin saber ni leer ni escribir.

La primera tarea encomendada a las universidades, en mayo de 2002, fue la realización de un diagnóstico y estado del arte de la lectura y escritura en cada país. Los resultados de este trabajo, además de proveer información valiosa y actualizada sobre la situación en la región, permitieron iniciar las coordinaciones entre las tres instituciones para redactar la propuesta final presentada a USAID, y aprobada en agosto de 2002.

### **1.1.2. Gestión del proyecto**

El proyecto estuvo organizado regionalmente mediante componentes:

(1) marco teórico-metodológico,(2) capacitación, (3) materiales educativos, (4) tecnologías de la información y comunicación, (5) diagnóstico y evaluación,(6) investigación aplicada. El trabajo de estos componentes estuvo a cargo de un equipo formado por un representante de cada país. Perú lideró los componentes de Capacitación (CAP) y Marco Teórico Metodológico (MTM); Bolivia fue líder de Materiales Educativos (ME) y Tecnologías de la Información; Ecuador lideró los componente de Diagnóstico y Evaluación (DyE) e Investigación Aplicada (IA).

El trabajo de estos componentes estuvo organizado en un plan anual que exigió una participación del equipo de manera constante mediante reuniones presenciales y a través de herramientas virtuales.

El CECM tuvo una coordinación regional a cargo del Director y Coordinador regional con sede en Perú en la UPCH; y una nacional con sede en cada Universidad. Además existió la “Unidad de Implementación del Proyecto” (PIU), formada por los coordinadores nacionales, la dirección y la coordinadora regional.

---

<sup>3</sup> Zaynab Gates et al., “Sistematización de la experiencia”, Lima-Quito-Santacruz, Proyecto CETT, 2007. (Documento no publicado de difusión interna del proyecto CECM.)

### **1.1.3. Estrategia de intervención con el Estado**

Cabe destacar que de las tres universidades del Centro Andino, solo la UASB era pública y además en ese momento mantenía una relación con el Estado muy estrecha, pues había suscrito un convenio para la formación de docentes de bachillerato. Dentro de este convenio arrancó el proyecto Escuelas Lectoras (nombre que tomó el proyecto en Ecuador), que más tarde obtuvo la acreditación por parte del, vía decreto, como “Propuesta Piloto”.

Con el departamento de Educación Básica del Ministerio se eligieron las escuelas que podrían participar en el programa utilizando el criterio del impacto que debían ejercer en la comunidad educativa. También se seleccionó al equipo de capacitadoras. Para ello se tomó en cuenta su experiencia como docentes de los primeros años de básica y como alfabetizadoras. Este criterio de selección del equipo fue muy importante porque, hasta ese momento, los docentes habían tenido una experiencia de capacitación en cascada, donde sus responsables no fueron profesionales. Para que una capacitación sea válida debe realizarse con profesionales de la docencia, con experiencia en capacitación y con una metodología y objetivos definidos y pertinentes. La capacitación a docentes realizada por quienes no lo son, genera desconfianza e impide que los maestros se involucren.

Durante los primeros años de implementación del CECM, un equipo de supervisores del Ministerio acompañó constantemente tanto las jornadas de capacitación, como las visitas a los docentes en las escuelas. Más adelante estos funcionarios asumieron otras tareas y la relación se debilitó.

### **1.1.4. Capacitación docente**

El componente de capacitación fue el eje del proyecto, pues su misión era capacitar en servicio, es decir durante su desempeño en aula, a los docentes de los primeros años de educación básica. El CAP elaboró un Programa de Formación de Capacitadores y un Programa de Formación de Docentes para dos modalidades, presencial y a distancia en línea, que fueron aplicadas en ámbitos urbano marginales y rurales; y diseñó cuatro estrategias de formación: talleres presenciales, seguimiento y acompañamiento en aula, grupos de interaprendizaje y jornadas

pedagógicas. Cada una de estas estrategias tenía por objetivo consolidar los nuevos aprendizajes de los docentes y asegurar su transferencia al aula. Si bien los contenidos, métodos y modalidades de capacitación tuvieron particularidades en cada país, hubo una propuesta clara y definida para todos. (Gates et al., 2007)

En Ecuador, hasta ese momento, la capacitación desde el Ministerio estuvo organizada a través de grandes concentraciones de maestros para luego reproducirse en forma de cascada, sin contemplar seguimiento ni acompañamiento. Este tipo de formación docente no tuvo éxito, pues no se tomó en cuenta los parámetros pedagógicos, especialmente no se consideró los conocimientos previos de los aprendices.

Un aprendizaje que trajo consigo la propuesta de capacitación del Programa Escuelas Lectoras fue la exigencia de que la capacitación tome en cuenta los conocimientos previos de los docentes y les guíe a contrastar sus saberes y a reflexionar sobre ellos y sobre sus prácticas. Este clima de respeto y valoración en la interrelación hace posible la construcción, con base en la relación y contraste entre lo que saben y lo nuevo que se les propone; de ello depende la construcción y apropiación de las nuevas propuestas. Desechar los juicios valorativos y las comparaciones es indispensable en la construcción del un nuevo saber.

La propuesta de capacitación de Escuelas Lectoras reconoce que para que un docente pueda favorecer aprendizajes significativos en sus estudiantes, primero debe construir significados para sí mismo, sobre las enseñanzas que trabaja en su aula, aunque todavía no sea un experto. Es decir, que cuando el docente reconoce el valor e importancia que tienen el leer y escribir, cualifica su desempeño. Esta significación de la lectura y escritura es el inicio y lo más importante; luego se propicia la *seducción* del conocimiento que le conducirá a preocuparse por enriquecer sus saberes.

#### **1.1.5. Marco Teórico Metodológico**

El otro componente clave del Proyecto CECM fue el componente del Marco Teórico Metodológico (MTM). El MTM fue concebido con la finalidad de gestar el marco teórico metodológico en el cual se inscribirían las acciones del Centro. Perú tenía la responsabilidad de conducir este componente y fue liderado por una especialista en enseñanza de la lectura en los primeros grados, Ileana Ramírez. Ella planteó la propuesta teórico metodológica con la que debía iniciarse la capacitación

en las escuelas de intervención del proyecto.

Esta propuesta generó discrepancias entre los equipos regionales. Esto condujo a que cada país desarrolle su marco teórico-metodológico. (Gates et al., 2007) Este desencuentro ocurrió en vísperas de iniciar la capacitación en Ecuador, lo que obligó al equipo a buscar de manera urgente una propuesta de enseñanza de la lectura y escritura que responda a las características de los docentes, estudiantes y escuelas, y al objetivo del programa. Debido a su relevancia para esta tesis, este tema se desarrolla en el segundo capítulo.

### **1.1.6. Los actores**

#### ***El equipo de las universidades***

La UASB tenía una tradición de formación docente para el bachillerato que contaba con gran reconocimiento y prestigio tanto por la calidad de sus programas, como por la capacidad y experiencia de los docentes encargados de la capacitación. Esta reputación cobijó al naciente programa de capacitación Escuelas Lectoras y desempeñó un rol importante en la actitud de los docentes, pues desde el inicio se contó con su aceptación, confianza y voluntad a formarse, ya que conocían que la propuesta tenía fundamentos consistentes y respaldo ministerial.

El aval institucional de la UASB también fue clave porque la estrategia de capacitación consideró integrar como alumnos de la universidad a los docentes que participaran en la misma. Así, el hecho de ser considerados alumnos de la Universidad con posibilidad de utilizar todos sus servicios y tener descuentos en las ofertas académicas, era otro punto que afianzó la actitud de apertura y deseo por capacitarse. Los docentes percibían que el programa era sólido y que siempre podrían contar con el equipo de especialistas de la Universidad; asumían que no iba a desaparecer como tantas ONGs, sino que la propuesta ya era parte de la universidad.

Para coordinar cada uno de los componentes, la UASB contrató a un equipo de especialistas con un alto reconocimiento en el ámbito educativo, que más allá de su actuación, le confirió, simbólicamente, reconocimiento y autoridad al programa.<sup>4</sup> Los demás profesionales contratados eran pedagogos con muchos años de

---

<sup>4</sup> Cabe citar que el Dr. Juan Samaniego, actual Director de Educación del Municipio de Quito, fue el coordinador inicial del componente de capacitación; el Dr. Luis Montoya quién fuera Coordinador del Programa PROMECB, fue el responsable del componente de Materiales y la coordinación nacional a cargo del Dr. Gabriel Pazmiño varias veces Viceministro de Educación.

experiencia, con un pensamiento crítico con respecto a la situación educativa del país y, muchos de ellos, docentes de educación básica y de alfabetización inicial. La característica de este equipo multidisciplinario fue el compromiso con la educación del país.

### ***Los capacitadores***

Una de las lecciones más claras de la experiencia CECM es que una de sus fortalezas descansó en su equipo humano. Así, los capacitadores fueron actores centrales y jugaron un rol muy importante pues, en gran parte, la calidad de los talleres, las visitas de acompañamiento en aula, los grupos de interaprendizaje, dependieron del grado de dominio de la propuesta y de sus habilidades: guiar la reflexión grupal, la habilidad de analizar y cuestionar las creencias de los docentes, el manejo conceptual, la claridad a la hora de retroalimentar las prácticas de los docentes y el manejo del tiempo. (Gates et al., 2007)

Una de las características clave del capacitador en la interacción con los docentes fue presentarse como un par de apoyo, para lo cual el capacitador debía cuidarse de emitir juicios de valor al desempeño del docente que acompañaba, pero sí, invitarle a reflexionar sobre su práctica; y a partir de preguntas, inducirle a que sea el docente quien encuentre las inconsistencias o fortalezas de su desempeño. En este diálogo se iba conformando un programa de seguimiento continuo. Los capacitadores debían dar clases demostrativas y debían recibir retroalimentación por parte de los maestros. Este ejercicio ayudaba a mantener el equilibrio.

La UASB tuvo el buen criterio de seleccionar a los capacitadores del magisterio público. Para ello, junto con el departamento de Educación Básica del Ministerio se abrió un concurso en el cual los aspirantes debían evidenciar tres características: (1) haber sido docentes de los primeros años y haber tenido experiencia en alfabetización; (2) no estar próximos a la jubilación; (3) disponibilidad y voluntad para participar en una formación sistemática y continua. De todos los aspirantes se eligieron los mejores perfiles y luego de una entrevista con cada candidato, se seleccionó a un equipo de 25 capacitadores.

El CECM organizó una propuesta formativa para los 25 capacitadores, que en el Ecuador debido al calendario escolar, no permitió que este equipo sea capacitado con anticipación. Esta diferencia de tiempos obligó a que la formación de los capacitadores sea simultánea a la capacitación a docentes.

El currículo de capacitación a los capacitadores tenía dos tipos de contenidos. Por un lado, todo lo referente a capacitación y por otro, lo referente a la propuesta metodológica. Con este equipo se alcanzaron logros significativos, sobre todo en cuanto a procesos de: conocimiento, profundización y reflexión de la lengua castellana como ámbito disciplinar; conocimiento de los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura; reconocimiento y valoración del rol docente en la enseñanza de las mismas; y manejo y aplicación de estrategias didácticas y metodológicas de enseñanza de la lectura y escritura en los primeros años de educación básica.

### ***Los docentes y estudiantes***

El CECM reconoció que la transformación educativa suponía un trabajo con toda la comunidad educativa y una consideración a los factores asociados; siendo una pieza clave el docente. Si bien la unidad de capacitación del proyecto fue la escuela, el actor central con quién se interactuó fue el docente de aula. Fue él quién participó de las instancias formativas, implementó la propuesta y reflexionó sobre su práctica para llegar a mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.

Los docentes participantes fueron seleccionados por pertenecer a las escuelas que atendían a las poblaciones más desaventajadas de los tres países: zonas urbano-marginales y rurales. Siendo los docentes, en su mayoría, residentes de estas mismas áreas, comparten las características de desventaja de sus estudiantes. Los docentes de los primeros años de educación básica se caracterizan por tener poco conocimiento pedagógico y no ser usuarios de la cultura escrita. Son expertos en actividades manuales y en presentaciones institucionales, lo que les lleva a privilegiar en su práctica docente todo lo que se refiere a la caligrafía y oratoria. En su mayoría utilizan el método silábico para enseñar a leer y tienen un sentimiento de éxito, pues con mucho entrenamiento los estudiantes logran oralizar las palabras, aunque no entiendan el texto.

La población beneficiaria del proyecto CECM era la más necesitada, perteneciente al sector marginal pobre de los tres países. En el Ecuador la mayoría de la población se ubica en este sector caracterizado por familias con bajos niveles de escolaridad y con índices altos de violencia y maltrato; niños, hijos de padres migrantes; con limitado acceso a lugares donde se lee y se escribe y donde se privilegie la cultura escrita, características que debían determinar tanto la propuesta de capacitación como la propuesta teórico-metodológica de enseñanza de la lectura

y escritura.

Una característica de los docentes es la alta rotación que existe en relación a los lugares de trabajo. Aunque se realizaron intentos para disminuir la movilidad, mediante convenios directos y con las autoridades educativas, se debió asumir, como una de las características del contexto, que un porcentaje importante de los docentes (hasta el 40%) cambia de escuela o curso cada año. Este fue un desafío común para los tres países.

### **1.1.7. Evaluación**

A lo largo de la vida del CECM se hicieron dos tipos de evaluación: una evaluación interna y otra externa. La evaluación interna permitió recoger insumos para la retroalimentación y ajuste de la propuesta. Para ello se utilizaron las siguientes estrategias:

(1) *La evaluación de resultados del CECM* se planteó como un modelo de investigación cuasi-experimental sobre el desempeño docente, aplicando una prueba al finalizar cada año escolar, con un grupo de control que permitió comparar resultados. El proceso correspondiente al año 2005 fue concluido en marzo de 2006 y sus resultados mostraron que el desempeño de los docentes que participaron en el programa era mejor el mostrado por docentes de las escuelas de comparación.

(2) *Observaciones de aula*: este registro fue indispensable para el diagnóstico y seguimiento de los docentes. Se diseñaron una serie de instrumentos para que el registro sea fácil y pueda utilizarse de manera rápida. El objetivo de la observación fue conocer el nivel de apropiación de la propuesta por parte de los docentes y retroalimentar sus prácticas.

(3) *Jornadas de balance*: otra estrategia de evaluación interna que se realizaba al cierre de cada gestión escolar con los docentes y directivos. Estas jornadas se caracterizaron por ser reuniones descentralizadas para identificar fortalezas, aprendizajes, debilidades y limitaciones con relación al contenido general trabajado y transferido, y a la valoración de la propia práctica de cada docente y directivo involucrado.

(4) *Evaluación del nivel de desempeño de los estudiantes*: cada dos años el componente de Evaluación junto con el de Capacitación de Ecuador aplicó pruebas especialmente diseñadas por el programa, para conocer el impacto de la capacitación en el desempeño de los docentes. Siempre se aplicaron dos pruebas:

una al inicio y otra al término y se comparaban resultados.

La evaluación externa estuvo a cargo de la USAID a través de la agencia Aguirre Internacional. Estas evaluaciones tuvieron el nombre de “Estudios Reflexivos”. El primero, realizado durante el 2004, que fue el único que incorporó resultados de Ecuador, buscó comprobar si la intervención estaba teniendo un impacto verificable; para ello contrastaron aulas del programa con otras, mediante observaciones de aulas de segundo año, entrevistas a docentes y directores, en los ministerios, a los equipos nacionales y a otros especialistas en lectura.

Este primer estudio encontró que:

[...] los docentes de lectura primaria en el programa CETT han tenido mucho éxito al mejorar sus aptitudes en la enseñanza de lectura y escritura, y han alcanzado un nivel más elevado de competencia en las distintas dimensiones de la enseñanza de la lectoescritura [...] que los docentes de las escuelas de comparación que no participaron de la capacitación CETT.<sup>5</sup>

## **1.2. SITUACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN EL ECUADOR**

El estudio realizado en el 2002 sobre la situación de la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial en el Ecuador, a propósito de la necesidad del proyecto CECM de partir de un estado de la situación del país, dibuja una situación que no se ha modificado aún. El estudio dice:

La enseñanza inicial de la lectura no recibe atención suficiente en los procesos de formación ni en los de capacitación en servicio. Además, estos procesos muchas veces refuerzan la concepción mecánica del aprendizaje de la lengua, en lugar de favorecer una reflexión profunda y un replanteamiento acerca de la concepción misma de la educación ni de lo que significan la lectura y su aprendizaje.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Bárbara Hunt et al., “Un estudio reflexivo del desarrollo profesional de los docentes en los Centros Regionales de América Latina y el Caribe para la Excelencia de la Capacitación a Docentes. Reporte final”, Aguirre internacional, 2004, p. 4. (Documento no publicado de circulación interna del Proyecto CETT).

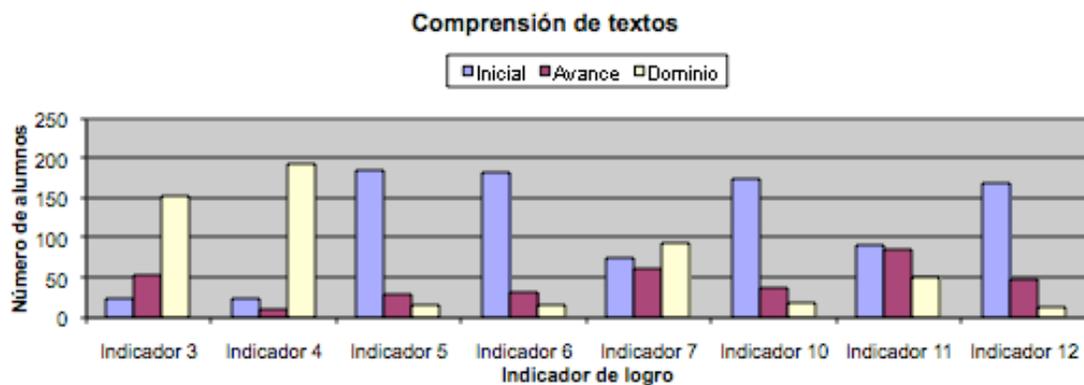
<sup>6</sup> Mónica Burbano de Lara, Soledad Mena y Juan Samaniego, “Situación de la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial en Ecuador”, Quito, Proyecto CETT, 2002. (Documento no publicado de circulación interna del Proyecto CETT).

Según este estudio, ni los institutos pedagógicos ni las universidades ofrecen títulos especializados en alfabetización inicial. Ante esta ausencia, los docentes repiten la metodología con la que fueron alfabetizados, repitiéndose los resultados que se conocen.

La aseveración de que no ha habido ninguna iniciativa a nivel nacional, desde 2002, que incida en el mejoramiento del desempeño de los docentes en la enseñanza de la lectura y escritura, se confirma con los resultados de la aplicación de las pruebas que el Programa Escuelas Lectoras de la UASB hizo a comienzos del presente año. Estas pruebas se aplicaron para conocer el nivel de dominio de la lectura de los estudiantes de las escuelas fiscales de las redes de Santa Rosa de Cusubamba y de Oyambarillo que pertenecen a las localidades de Tumbaco, Puembo, Yaruquí, Pifo, El Quinche. Los siguientes resultados corresponden al tercer año de educación básica. La prueba se la aplicó a una muestra correspondiente al 40% de la población total de 70 escuelas. Esta prueba se aplicó al iniciar el segundo trimestre en el cronograma escolar del 2010-2011.

Esta prueba de tercer año midió las destrezas de comprensión de textos con tres preguntas de opción múltiple, con una sola respuesta correcta; se considera que el estudiante evidencia AVANCE de la destreza si responde correctamente al menos a dos de las tres preguntas que miden esa destreza, lo que corresponde al 66,66 por ciento de la exigencia. La muestra fue de 226 estudiantes.

Indicadores	Inicial		Avance		Dominio	
	Totales	%	Totales	%	Totales	%
3. Lee información escrita y la relaciona con la imagen que acompaña al texto (una palabra con su dibujo)	23	10	52	23	151	67
4. Lee información escrita y la relaciona con la imagen que acompaña al texto (una oración con su dibujo)	24	11	10	4	192	85
5. Interpreta carteles, imágenes, dibujos, fotografías y signos convencionales.	183	81	28	12	15	7
6. Interpreta cuadros y números.	182	81	30	13	14	6
7. Establece secuencias temporales y lógicas entre los momentos de historias ilustradas.	74	33	60	27	92	41
10. Identifica información explícita del texto: personajes, hechos, objetos y escenarios.	173	77	35	15	18	8
11. Identifica el tema y/o las ideas principales y secundarias en diversos tipos de texto.	91	40	85	38	50	22
12. Infiere ideas a partir de la información que está explícita en el texto.	167	74	47	21	12	5



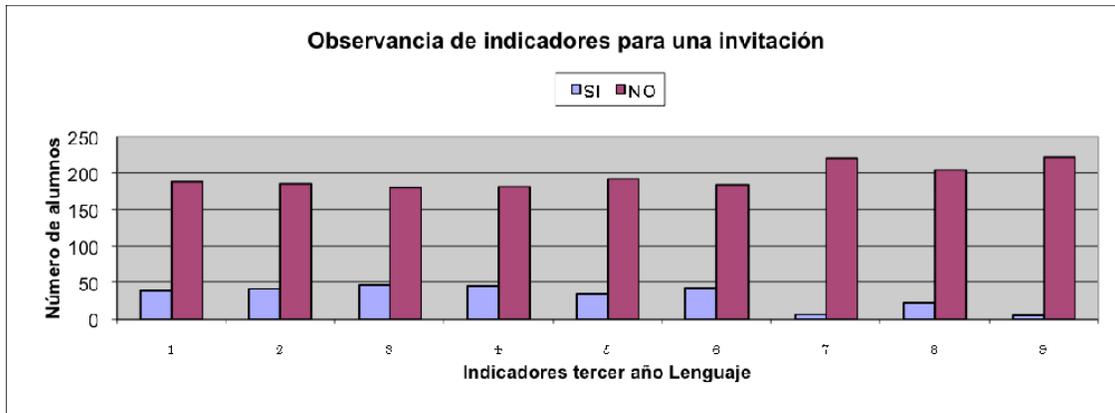
Los resultados de los indicadores 3 y 4, que dominan el mayor porcentaje de estudiantes, expresan la necesidad de un referente gráfico para comprender un texto escrito. Es decir, los estudiantes no han alcanzado el nivel de abstracción que exige la lectura. Esta afirmación se sustenta además, por los bajos resultados obtenidos en los indicadores 5, 6, 7 y 10. Estos resultados expresan que los estudiantes no releen selectivamente el texto para ubicar información explícita, ni para reconstruir el orden o secuencia de los hechos.

El resultado del indicador 12, que registra que solo el 5% de los estudiantes logra establecer relaciones entre los datos que proporciona la lectura, nos revela que el nivel de comprensión de un texto simple es bajísimo. Estos resultados de estas pruebas permiten inferir que la metodología de enseñanza de la lectura es mecánica y sin sentido.<sup>7</sup>

Con respecto a los niveles de desempeño en escritura el caso es más dramático. Así lo demuestran los resultados de las preguntas que miden el nivel de producción de un texto simple (invitación) de los estudiantes de 3er año de las escuelas de las redes de Cusubamba y Santa Rosa:

<sup>7</sup> Soledad Mena et al., "Estado de situación inicial – Línea de Base- del nivel de dominio de la lectura y escritura de los estudiantes de las escuelas que participan en a capacitación de Escuelas Lectoras con el financiamiento del club Rotario Quito Occidente", Quito, Programa Escuelas Lectoras, 2011. (Documento de trabajo no publicado de circulación interna del Programa Escuelas Lectoras).

Indicador				
19. Escribe un texto completo (una invitación para su cumpleaños), cuidando la estructura de las oraciones, ortografía y puntuación.				
Lista de cotejo	Si		No	
	Totales	%	Totales	%
1. Escribe el nombre del amigo o amiga a quien invita.	38	17	188	83
2. Expresa que la invitación es para festejar su cumpleaños.	41	18	185	82
3. Indica la fecha en que se festejará el cumpleaños.	46	20	180	80
4. Señala la hora en que comenzará el festejo	45	20	181	80
5. Indica a dónde le invita o en dónde será el festejo.	34	15	192	85
6. Firma o escribe su nombre.	42	19	184	81
7. Todas las oraciones que escribe tienen sujeto y predicado.	6	3	220	97
8. Utiliza la mayúscula al comienzo de una oración y para escribir el nombre de su amigo o amiga.	22	10	204	90
9. Emplea la coma y el punto final cuando corresponde.	4	2	222	98



La destreza de escribir una invitación exige que el estudiante conozca la estructura de la invitación (indicadores 1, 2, 3, 4, 5, 6 de la lista de cotejo), genere ideas y sepa expresarlas por escrito, con las palabras adecuadas. Luego, utilizar las normas del sistema de la lengua, (indicadores 7, 8, y 9 de la lista de cotejo) para que su texto sea comprensible. Los resultados obtenidos por los estudiantes muestran que desconocen este proceso. Solo seis estudiantes de doscientos veinte y seis (3%), expresan sus ideas en oraciones completas, con sujeto y predicado.

La producción de textos es la estrategia idónea para que los estudiantes aprenden a generar ideas, sepan confrontarlas, enriquecerlas o sustituirlas por otras mejores. Los resultados de estas pruebas nos permiten inferir que los docentes de las escuelas evaluadas, no enseñan a pensar a sus estudiantes. Creemos que su

desempeño es autoritario, carente de sentido que obliga al estudiantado a *callar, repetir y obedecer*.

Todos estos resultados expresan además, que en nueve años no habido ningún cambio en la calidad de la mediación de la lectura y escritura de las escuelas fiscales del país. Es decir, no ha habido ningún programa de formación docente con voluntad política que pretenda revertir el hecho de que la mayoría de estudiantes de educación básica terminan la escuela sin saber leer ni escribir.

### **1.3. IMPACTO DE LA CAPACITACIÓN ESCUELAS LECTORAS**

Iguales resultados se registraron en las pruebas de inicio o entrada de las evaluaciones internas que realizó el equipo de Ecuador en las escuelas que participaron en el programa Escuelas Lectoras. Lo interesante es constatar el impacto de dicha capacitación en la variación de los resultados en las pruebas de salida.

A continuación se presenta una tabla que registra los resultados obtenidos en el año 2005-2006, cuando el programa Escuelas Lectoras aplicó una prueba de comprensión lectora al comienzo y al final del año escolar 2005 - 2006 a los estudiantes de 3er año de las escuelas que participaron en el proyecto y a un grupo control. Se utilizó como unidad de medida la *proporción de estudiantes con determinado resultado*, por cuanto era necesario reducir a la misma unidad las muestras de alumnos diferentes en número, por cuanto los alumnos de Escuelas Lectoras sumaban más de 400 en tercer año, mientras en las escuelas de control (NP) no llegaban a 100.

Este análisis lo realizó el Dr. Jorge Oviedo, responsable del equipo de Evaluación para un informe interno. Si bien la redacción de los indicadores no es la misma que la de la prueba anterior, es la misma destreza que se analiza. En todo caso los resultados son referenciales y lo importante es identificar la incidencia de la propuesta Escuelas Lectoras en el mejoramiento de los resultados iniciales.

Proporción de alumnos de 3º que domina las destrezas de comprensión lectora al comienzo y al final del Año Escolar 2005 – 2006.

Destrezas		Escuelas NP		Escuelas CETT	
		Comienzo	Final	Comienzo	Final
1.4a	Lee información escrita y la relaciona con la imagen que acompaña al texto (unir palabra con dibujo).	0,35	0,61	0,81	0,97
1.4b	Lee información escrita y la relaciona con la imagen que acompaña al texto (unir oración con dibujo).	0,46	0,69	0,72	0,93
1.4c	Analiza y comprende el texto y la imagen que le acompaña como totalidad.	0,51	0,65	0,29	0,63
1.1	Identifica información explícita del texto: hechos, personajes, objetos, escenarios.	0,25	0,73	0,30	0,68
1.2	Identifica ideas principales y secundarias en diversos tipos de texto.	0,48	0,78	0,62	0,86
1.3a	Establece secuencias temporales y lógicas entre los elementos del texto (ordenar historias gráficas).	0,25	0,33	0,48	0,76
2.3	Infiere ideas a base de la información que está implícita en el texto.	0,10	0,12	0,15	0,50

Este cuadro registra cómo la instrucción incidió en el desarrollo de las destrezas de los escolares tanto en las escuelas de control como en las de Escuelas Lectoras. Este crecimiento en el nivel de dominio no se produce de manera uniforme en todas las destrezas. Por ejemplo en la destreza 1.1: *Identifica información explícita del texto*, las escuelas de control varían en una proporción de 0,48 alumnos, mientras que en Escuelas Lectoras varían en una proporción solo de 0,38. Pero en la destreza 1.3a: *Establece secuencias temporales y lógicas entre los elementos del texto* la proporción de estudiantes que varía es de 0,8 en las escuelas de control, mientras que en Escuelas Lectoras asciende a una proporción de 0,28 en el dominio de esta destreza.

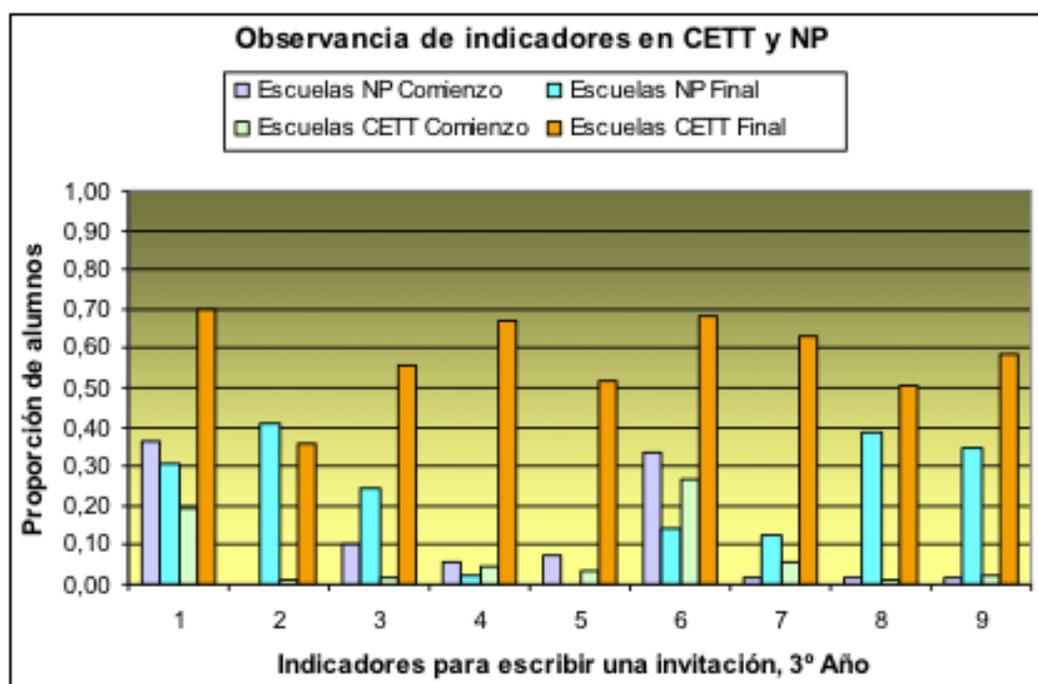
Por otro lado, en las escuelas de control el aumento de la proporción de estudiantes que domina la destreza 2.3: *Infiere ideas a base de la información del texto* es de solo 0,02 mientras que la proporción de estudiantes que participan en el programa Escuelas Lectoras aumenta 0,35. A pesar de este aumento, este resultado es bajo, pues indica que solo una proporción de 0,50 estudiantes dominan esta destreza que expresa un nivel de comprensión más alto que el literal.

Con este ejemplo podemos concluir que la propuesta Escuelas Lectoras ha incidido favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes. Al final de un año de capacitación y seguimiento a los docentes, los alumnos de Escuelas Lectoras tienen resultados de aprendizaje más altos que los de las escuelas NP en 6 de las 7 destrezas de comprensión lectora.

Los siguientes cuadros representan el nivel de desempeño de los estudiantes de tercer año de las escuelas que participaron en el programa Escuelas Lectoras en la escritura de una invitación.

Proporción de alumnos de 3º que sí observan los indicadores para escribir una invitación, al comienzo y al final del Año Escolar 2005 – 2006.

Indicadores		Escuelas NP		Escuelas CETT	
		Comienzo	Final	Comienzo	Final
1	Escribe el nombre del destinatario.	0,36	0,31	0,20	0,70
2	Escribe la dirección del destinatario.	0,00	0,41	0,01	0,36
3	Indica la dirección en donde cereal festejo.	0,10	0,24	0,02	0,56
4	Indica la fecha en que se festejará el cumpleaños.	0,06	0,02	0,05	0,67
5	Señala la hora en que comenzará el festejo.	0,07	0,00	0,03	0,52
6	Expresa que la invitación es para festejar su cumpleaños.	0,33	0,14	0,27	0,68
7	Destaca que desea compartir con él lo que significa el festejo.	0,01	0,12	0,06	0,63
8	Agradece de antemano al invitado que acudirá al festejo.	0,01	0,39	0,01	0,51
9	Firma o escribe su nombre.	0,01	0,35	0,02	0,59



Los resultados de esta prueba sobre producción de textos confirman la hipótesis de que la educación tradicional no enseña a escribir. El énfasis que ponen los docentes es en la caligrafía. Los resultados de las evaluaciones, tanto las

realizadas por la USAID como las realizadas internamente expresan que la propuesta Escuela Lectoras ha influido favorablemente en el desempeño de los estudiantes en cuanto lectura y escritura.

Pero estas mediciones no logran expresar todos los cambios que se operan en las interacciones dentro del aula, ni en la percepción de los docentes de su trabajo y del desempeño de sus estudiantes. Son las observaciones de aula, con la memoria viva de cómo eran antes de la intervención, las que pueden ser testimonio de los cambios. Junto con la voz de los docentes que expresan, desde una óptica no medible, el impacto de la propuesta Escuelas Lectoras.

En el documento que registra algunas observaciones, entrevistas y encuestas realizadas en las escuelas rurales bilingües de la provincia de Cotopaxi que formaron parte de Escuelas Lectoras, la investigadora Paula Daza expresa que el impacto de la propuesta rebasó las expectativas de los docentes; y que el desarrollo del lenguaje impulsó el desarrollo del pensamiento; y estas dos cosas juntas mejoraron la sociabilidad de los niños entre ellos y con sus maestros.

El documento remarca que uno de los cambios más visibles en las escuelas ha sido que los niños se han hecho muy participativos en las clases. La profesora Florinda Ante de la escuela Dolores Cacuango afirmó que los niños antes se tapaban la boca para hablar, y las niñas, el rostro con la chalina. Otro cambio importante que registra la indagación es que ahora los docentes invitan a los estudiantes a que conversen sobre lo que conocen, y se han quedado sorprendidos al reconocer que sus estudiantes piensan. La profesora Ante dice en su entrevista que pensaba que los niños no sabían nada y que venían con la mente en blanco. En esta misma perspectiva el profesor Cesar Ayala de la escuela Fernando Daquilema de la parroquia Zumbagua dijo que siempre pensó que solo el maestro tenía conocimiento, el único que sabía, pero con la propuesta Escuelas Lectoras se dio cuenta que los niños piensan y son críticos a pesar de su corta edad.

En una entrevista para registrar las voces de los docentes sobre la aplicación de la propuesta Escuelas Lectoras, la profesora Piedad Yáñez de la escuela Julio Enrique Moreno de la ciudad de Quito, manifestó que luego de 29 años de servicio docente se sentía satisfecha por haber logrado, por primera vez en su vida profesional, que todo el grupo de estudiantes de segundo año de básica (40 alumnos) lea y escriba sin dificultad y con agrado en el primer mes del segundo trimestre del año escolar. La pregunta que surgió es ¿Cómo lo hizo? La maestra fue

enfática al afirmar que fue simple, pues decidió implementar la propuesta para la enseñanza del código alfabético de la Universidad Andina Simón Bolívar. Esta metodología *ha hecho una revolución* dijo la maestra, porque va de la oralidad a la escritura, y hace que los niños escriban textos tomando en cuenta lo que saben y piensan. Esta valoración de la experiencia y pensamiento de los estudiantes le permitió avanzar con una velocidad gigantesca. La maestra concluyó la entrevista expresando que, años anteriores, en ese momento del año, estaba estresada porque le faltaba enseñar la mitad de los fonemas y también porque solo un grupo pequeño de estudiantes *le seguían*, mientras los demás, pensaba ella, tenían problemas de aprendizaje. Pero que en ese año, aplicando la propuesta Escuelas Lectoras, se dio cuenta que logró superar un 99% de los problemas de aprendizaje.

Estos son algunos testimonios de docentes que prueban que Escuelas Lectoras modificó la percepción que tenían de sus estudiantes y la actitud de ellos hacia el conocimiento. *Se han hecho preguntones*, dicen los docentes. Pero quienes hacen investigación educativa saben que las innovaciones en educación son cambios culturales y en cuanto tales, son procesos que requieren de mucho tiempo para consolidarse. El objetivo del Programa Escuelas Lectoras es ayudar a los docentes a convertirse en mediadores de la cultura escrita, lo que implica un enorme cambio en su comportamiento, una tarea compleja; los docentes reproducen constantemente las prácticas pedagógicas tradicionales enseñando como se les enseñó a ellos. El cambio que se busca requiere mucho más que materiales nuevos; el cambio que se busca exige la transformación de creencias profundas y hábitos muy arraigados sobre el sentido y el significado de enseñar a leer y a escribir y el lugar que pueden ocupar la lectura y la escritura en sus vidas y en las de sus estudiantes.

Romper estos paradigmas tradicionales de la enseñanza, y re-direccionar esta práctica para que tome sentido desde su responsabilidad con el aprendizaje, es una revolución educativa que exige la voluntad y el deseo de cambio de los docentes. Si no se parte desde ellos, valorando sus fortalezas y despertando su sensibilidad para transformar sus debilidades en oportunidades, no se producen cambios. La imposición y la autoridad no son estrategias para el cambio, al contrario, producen resistencias.

## SEGUNDO CAPÍTULO

### 2.1. OBJETO DE LA SISTEMATIZACIÓN

Emilia Ferreiro en su libro *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*<sup>8</sup> expresa que en el momento en el que se decidió que leer y escribir eran marcas de ciudadanía, nació el problema de cómo enseñar a leer y a escribir a todos.

La lectura y escritura eran una profesión o una actividad propia de los grupos privilegiados. La intención de *democratizar* la lectura y escritura dio origen a muchas propuestas y metodologías para su enseñanza y aprendizaje que fueron variando en el tiempo, al compás de múltiples investigaciones y reflexiones antropológicas, sociológicas, pedagógicas, lingüísticas y sociolingüísticas.

Me propongo sistematizar el modelo teórico-metodológico de la enseñanza del código alfabético, que ha sido aplicado durante diez años en escuelas de sectores urbano-marginales y rurales del programa Escuelas Lectoras, del que he sido, desde su inicio, su coordinadora pedagógica. La sistematización permitirá conceptualizar la propuesta para ordenarla y enriquecerla y, que de ese modo, sea un aporte a la formación y práctica de los docentes de educación básica que tienen la ardua tarea de enseñar a leer y a escribir en las escuelas públicas del país.

En este capítulo me propongo analizar los aspectos sociológicos, políticos, antropológicos, psicológicos y pedagógicos que el equipo de Ecuador tomó en cuenta para el diseño de su propuesta para la enseñanza inicial de la lectura y escritura, diferenciándose de la propuesta inicial del proyecto CECM.

### 2.2. PROPUESTA INICIAL DEL PROYECTO CECM

El componente responsable de elaborar el enfoque y metodología para la enseñanza inicial de la lectura y escritura del proyecto CECM optó inicialmente por el enfoque *Comunicativo Textual*, para contrarrestar la enseñanza mecánica y sin sentido, que era una característica de los métodos utilizados por los docentes de las escuelas públicas de la región.

---

<sup>8</sup> Emilia Ferreiro, *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

En el momento en que inició el proyecto CECM en Ecuador, a finales del año 2002, el enfoque *Comunicativo Textual* estaba vigente en el currículo nacional de Bolivia, producto de una reforma curricular. Al conocer el equipo CECM de Bolivia que el componente responsable del enfoque metodológico, liderado por Perú, había elegido este mismo enfoque para formar docentes que enseñen a leer y a escribir con significado, socializó con sus colegas de la región las dificultades que la comunidad educativa boliviana estaba viviendo en la implementación de dicho enfoque y objetó utilizarlo en este nuevo proyecto. La observación principal radicaba en la desarticulación entre los conocimientos previos y la reflexión conceptual, pedagógica y de dominio del lenguaje de los docentes, que exige el enfoque comunicativo textual.<sup>9</sup>

### **Enfoques para la enseñanza de la lengua**

Hasta los años sesenta se consideraba que la materia de lengua, en la escuela y colegio, era un conjunto cerrado de contenidos de gramática que los estudiantes debían analizar, memorizar y aprender. En definitiva, la enseñanza de la lengua hasta los años 60, se reducía a la mera transmisión de una teoría gramatical, pensando que saber gramática hacía que las personas hablen, lean y escriban correctamente. Carlos Lomas,<sup>10</sup> en el prólogo “Conciencia Lingüística y Educación” del libro *La conciencia lingüística en la enseñanza de las lenguas* de Josep Maria Cots,<sup>11</sup> compara la enseñanza tradicional del sistema de la lengua con la acción de los forenses al diseccionar un cadáver. De la misma manera que estos médicos analizan el cuerpo inerte, de forma autónoma, sus órganos, sus vísceras, sus tejidos, etc. los docentes, de la escuela tradicional enseñan la sintaxis, la morfología y el léxico como si la lengua estuviera muerta. No consideran que la reflexión sobre la lengua podría hacerse desde su uso, es decir, desde su función comunicativa.

A partir de estos años, lingüistas y pedagogos empiezan a poner el énfasis en el *uso* de la lengua; en otras palabras, a poner énfasis en la comunicación: “Según este planteamiento, aprender lengua significa aprender a usarla, a

---

<sup>9</sup> Susana Sainz, “Sistematización de experiencias pedagógicas innovadoras en Escuelas lectoras. Informe de consultoría”, Santa Cruz de la Sierra, 2009.

<sup>10</sup> Carlos Lomas García (Gijón, España, 1956) es doctor en Filología Hispánica, catedrático de educación secundaria y asesor de formación del profesorado en el Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón (España). Es director de la revista *Signos* (1990-1997) y codirector de *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.

<sup>11</sup> Joseph Maria Cots, et al., *La conciencia lingüística en la enseñanza de las lenguas*, Barcelona, Graó, Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura, 2007.

comunicarse o, si ya se domina algo, aprender a comunicarse mejor y en situaciones más complejas o comprometidas que las que ya se dominaban.”<sup>12</sup>

El objetivo fundamental de los enfoques comunicativos no es ya aprender gramática, sino conseguir que el alumnado pueda comunicarse mejor con la lengua y que practiquen los códigos oral y escrito mediante ejercicios reales o verosímiles de comunicación, teniendo en cuenta las necesidades lingüísticas y los intereses o motivaciones del estudiantado. (D. Cassany, et al., *Enseñar lengua*)

Según Carlos Lomas, el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua “subraya como objetivo esencial la mejora de la competencia comunicativa de los alumnos, es decir, la mejora de su capacidad para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en diferentes contextos comunicativos.”<sup>13</sup>

Como dice Cassany, el hecho de diferenciar el *uso* del *conocimiento* de la lengua trajo implicaciones trascendentales en la escuela. Una de estas se refiere a la capacitación de los docentes fiscales, pues en su mayoría no son usuarios de la cultura escrita y por lo tanto, su seguridad como docentes la encontraban en la enseñanza de la *gramática*, limitándose a dictar y a esperar la recitación de los contenidos normativos de la lengua. La mediación en el uso de la lengua, exige del docente un dominio mayor de la lengua y una capacidad para guiar la producción oral y escrita de los estudiantes.

### **2.2.1. Enfoque comunicativo textual**

Dentro de los enfoques comunicativos está el textual, que elige como eje de enseñanza al *texto* aduciendo que la manifestación oral y escrita de una comunicación se traduce en diferentes tipos de textos. Según Elena Ciapuscio, “El texto ya no es una sucesión de oraciones gramaticalmente interrelacionadas sino una acción lingüística compleja mediante la cual el hablante o escritor intenta establecer una determinada relación comunicativa con el oyente o lector”.<sup>14</sup>

Esta corriente lingüística nace del análisis del discurso. Analiza, describe y explica las estructuras específicas del texto y del habla. El discurso se constituye en

---

<sup>12</sup> Daniel Cassany, et al., *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona, 2008.

<sup>13</sup> Carlos Lomas, “Enfoque Comunicativo”, en <http://cursilloforem.wikispaces.com/file/view/ENFOQUE+COMUNICATIVO.doc>

<sup>14</sup> Guiomar Elena Ciapuscio, *Tipos textuales*, Buenos Aires, Publicaciones Ciclo Básico Común, UBA.1994.

la unidad básica de análisis, y corresponde a cualquier texto o habla, compuesto por enunciados.<sup>15</sup>

Ahora bien, los textos tienen unas reglas y normas construidas culturalmente, organizadas en macroestructuras. Van Dijk dice que “[...] los textos no tienen solamente relaciones locales o microestructurales entre oraciones subsecuentes, sino también tienen estructuras generales que definen su coherencia y organización global”.<sup>16</sup> Entonces estas macroestructuras son las formas en que se organiza un texto, dependiendo de su función o intencionalidad.

Estas macroestructuras que diferencian a una carta de una receta, a un ensayo de un cuento, etc., han ido definiéndose con el tiempo y pueden clasificarse de acuerdo al uso, al portador, a los elementos lingüísticos, al contenido o a la disposición del contenido.

### **Concepciones de lectura y escritura del enfoque Comunicativo Textual**

Este enfoque también redefine los conceptos de lectura y escritura, que se contraponen a las concepciones que manejan la mayoría de docentes a nivel regional. Para los docentes, leer es oralizar las letras de un texto, y escribir es una destreza grafo-motora que transcribe las palabras dichas oralmente. Esta concepción de lectura y escritura que tienen los docentes también la registró el estudio sobre el estado de situación de la enseñanza de la lectura y escritura en Ecuador, realizado por un equipo de especialistas antes de iniciar el proyecto CECM:

La metodología para la enseñanza de la lectura utilizada en casi todas las escuelas fiscales del país considera a la lectura como una actividad asociacionista que registra de forma pasiva, sumisa y por repetición, las relaciones existentes entre los sonidos y los signos.<sup>17</sup>

Para el enfoque comunicativo textual, la lectura y la escritura tienen otros significados:

---

<sup>15</sup> María Cristina Martínez, *Análisis del discurso y práctica pedagógica*, Santa Fe, Homo Sapiens Ediciones, 3ª ed., 2001.

<sup>16</sup> Teun A. Van Dijk, “De la gramática del texto al análisis crítico del discurso”, en *Boletín de estudios lingüísticos argentinos*, Año 2, Nº 6, 1995, en <http://www.discourses.org/De%20la%20gramatica%20del%20texto%20al%20 analisis%20critico%20del%20discu rso.html>

<sup>17</sup> Mónica Burbano de Lara, Soledad Mena y Juan Samaniego, “Situación de la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial en Ecuador”, Quito, Centro de Excelencia para la Capacitación de Maestros, 2002. (Documento no publicado)

Se entiende la lectura como la construcción personal del significado o interpretación de un texto escrito a partir de las diferentes claves que el mismo texto ofrece. En este proceso constructivo, el lector se encuentra activamente comprometido. El significado que el lector elabora no está determinado sólo por el texto sino por el tipo de interacción que el lector lleva a cabo con él.

La escritura es creación personal de unidades de sentido que se entrelazan entre sí. Es un acto de comunicación de ideas y sentimientos en el que se tiene presente qué se quiere escribir, a quién y para qué. Los primeros escritos de los niños se consideran escritura, aunque sean garabatos o simples trazos, pues detrás de ellos hay un niño que piensa y que les atribuye un claro significado aunque no tenga sentido para otros.<sup>18</sup>

Desde el punto de vista de la didáctica de la lectura y escritura, el *enfoque comunicativo textual*, propone enseñar a leer y a escribir a partir de un texto como unidad global y no mediante oraciones ni palabras. Por lo tanto, para la enseñanza inicial de la lectura y de la escritura no propone la enseñanza intencionada del código alfabético. Este aprendizaje lo deduce el estudiante de manera autónoma.

### **La psicogénesis de la escritura**

Uno de los insumos más importantes en América Latina para la definición del enfoque Comunicativo Textual es el pensamiento de Emilia Ferreiro. La investigación realizada junto con Ana Teberosky durante el período comprendido entre los años 1983 a 1994, que luego se sistematizó en el libro *Sistema de escritura en el desarrollo del niño*, señala que los niños producen su propio sistema de escritura. Las dos autoras enfatizan que este proceso es universal en los sistemas alfabéticos, como es el caso del castellano. La conclusión central de esta investigación dice que son los niños, desde edades muy tempranas, quienes descubren mediante sucesivas hipótesis, el código alfabético.<sup>19</sup>

Las autoras llegan a esta conclusión fundamentadas en la psicogenética de Piaget y en las conceptualizaciones de la psicolingüística. Sostienen que el aprendizaje no es una mera recepción o acumulación de conocimientos sino que es una construcción individual que cada niño realiza en el contexto específico con el que interactúa. Estructuran su teoría en base a tres ejes: (1) El sujeto es activo. (2)

---

<sup>18</sup> Eliana Ramírez Arce de Sánchez Moreno, "Marco teórico metodológico del aprendizaje de la lectura y escritura de niños de 5 a 8 años", Lima, Proyecto CETT, 2003.

<sup>19</sup> Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI, 1979.

El conocimiento no comienza en cero. (3) todo conocimiento debe ser reconstruido por el aprendiz.<sup>20</sup>

Ferreiro y Teberosky siguen la línea de Piaget y plantean que los niños siguen un largo proceso sucesivo de cuatro etapas evolutivas para llegar a apropiarse de la escritura: la presilábica, la silábica, la silábica alfabética y la alfabética. Cada etapa va complejizándose con respecto a la anterior.

En la etapa inicial de *escritura presilábica* los niños no establecen ninguna correspondencia entre letras y sonidos y tampoco diferencian, al principio, entre lo que son dibujos y “garabatos”, aunque poco a poco lo van haciendo hasta que lo logran. Estos primeros garabatos (*marcas*), que no son dibujos, consisten en palotes, curvas, bolitas, dispuestas de manera desordenada en la hoja, sin respetar la orientación convencional.

Toda esta evolución la realizan los niños formulándose hipótesis sobre los textos escritos. Por ejemplo, se preguntan sobre cuantas marcas debe tener como mínimo una palabra para que signifique algo. Una hipótesis que se plantean es que el tamaño de la palabra debe corresponder con el tamaño del objeto que nombra. Así para escribir “elefante” usarán muchas marcas y poquitas para escribir “hormiga”. También se plantean hipótesis de *variedad* al observar que las palabras, para que signifiquen algo, no tienen tres *marcas* iguales juntas.

Si bien en este momento el niño no establece ninguna relación entre letras y sonidos “hay una relación que sí conoce: la que existe entre la escritura y el significado del lenguaje”.<sup>21</sup> Los niños saben que estas marcas (las letras) sirven para expresar gráficamente ideas, pensamientos que quieren comunicar. Es decir, los niños “saben que escribir es un proceso en el cual se utilizan las letras para dar forma a un significado, y saben que leer implica reconstruir el significado que esas letras encierran”. (H. Salgado, “Conciencia fonológica...”, 2005)

En la segunda etapa llamada *escritura silábica sin valor sonoro convencional* los niños descubren la relación entre los aspectos sonoros y los signos gráficos. Aparece la hipótesis silábica, es decir, el niño piensa que cada letra corresponde a cada sílaba que compone la palabra. En un primer momento las letras que utilizan

---

<sup>20</sup> Dora Ortiz y Alicia Robino, *Cómo se aprende, cómo se enseña la lengua escrita*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 2ª ed., 2006. Dora Ortiz (Argentina) es maestra, exdirectora y exsupervisora de Educación Básica/Primaria. Actualmente coordina talleres de capacitación docente.

<sup>21</sup> Hugo Salgado, “Conciencia fonológica e hipótesis alfabética: un continuo en el aprendizaje inicial de la lengua escrita”, en *Memoria del 1er Congreso de Lectura y Escritura*, Quito, UASB, 2005.

no tienen un valor sonoro convencional; su preocupación está centrada en los aspectos cuantitativos. Luego, y porque en el castellano las sílabas están compuestas por vocales y estas tienen mucha sonoridad, los niños comienzan a escribir las vocales de las sílabas. Así si quieren escribir “banana” escribirán tres letras “a”; una por cada golpe de voz.

La etapa de la *hipótesis silábico-alfabética* es una fase de transición. El niño usa la hipótesis silábica y también escribe algunas sílabas alfabéticamente. En algunos casos, representa una sílaba con una letra y en otros, la sílaba con todas las letras correspondientes.

En la *etapa alfabética* el niño ya establece una correspondencia entre fonemas y letras en su escritura. La escritura presenta todos los rasgos del sistema convencional y comienza a haber una preocupación por la ortografía y la separación entre palabras, aunque estas situaciones no se presentan frecuentemente.

El trabajo de Ferreiro y Teberosky sobre la *psicogénesis* de la escritura registra cómo los niños enfrentados a un mundo textuado deducen solos, sin mediación intencionada, el código alfabético. Es decir, la convivencia con propagandas, anuncios, señales, etiquetas y demás textos escritos, es el insumo principal que induciría a los niños, de manera autónoma, a deducir la lógica del sistema alfabético y concluir solos la correspondencia fonema-grafema.

### **2.3. CRÍTICAS A LA PROPUESTA INICIAL DEL CECM**

En Perú la pedagoga y especialista en la didáctica de la lectura y escritura, Eliana Ramírez Arce de Sánchez Moreno y que fuera líder regional del componente metodológico del proyecto CECM, siguió esta línea de investigación y propuso el *Enfoque Comunicativo y Textual* como núcleo básico del sistema didáctico de la lengua del proyecto CECM. Este enfoque inicial del CECM descartaba que se enseñe la relación fonema-grafema y en cambio proponía que se ponga en contacto a los estudiantes con diversos tipos de textos y en situaciones de lectura y escritura, estimulándolos a leer y escribir según sus posibilidades, hasta que logren realizar de manera autónoma y espontánea la correspondencia fonema-grafema.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> “El niño, conforme interactúa con su medio, va adquiriendo ciertos conocimientos que le ayudan a interpretar los distintos tipos de grafías que se encuentran en la mayor parte de los objetos cotidianos, y los cuales no son dibujos. Al ingresar a la escuela el niño ya es capaz de darse cuenta de las diferencias entre los gráficos, las

Según Ortiz y Robino (*Cómo se aprende...*), esta traslación de las conclusiones de las investigaciones de Ferreiro y Teberosky a la práctica pedagógica ha sido practicada por muchos docentes que confundieron entre lo que era una investigación psicogenética o psicolingüística con un método de enseñanza. Algunos docentes utilizaron los momentos registrados en el proceso de comprensión de la escritura como momentos didácticos de la lectura y de la escritura. Estas autoras aseguran que estas deducciones han hecho que muchos docentes piensen que los niños aprenden solos a leer y a escribir, porque “naturalmente” pasan por los diferentes estadios de comprensión del texto escrito. Y, además, consideran que no hay que corregir los errores, suponiendo que no son necesarias las reglas y normativas del lenguaje (sintaxis y ortografía).

Por otro lado, la investigadora Judith Kalman, teórica de la alfabetización de adultos, define dos características que hacen posible que las personas usen la lectura y la escritura: la *disponibilidad* y el *acceso*.<sup>23</sup> La disponibilidad tiene que ver con la presencia física de objetos (libros, periódicos, revistas, enciclopedias, afiches, CD-Rom, entre otros) que pueden ser leídos o que sirven para producir escritos. También son parte de esta *disponibilidad*, la infraestructura para la distribución y circulación de estos objetos: bibliotecas, museos, rincón de lectura, sala de informática, librerías o quioscos. En otras palabras, la *disponibilidad* se refiere a las condiciones materiales que se necesitan para que las personas lean y escriban.

---

letras y los números, sin que por ello sepa su significado o comprenda que la escritura es un objeto simbólico y que los textos remiten a un significado que los trasciende. Las fases que el sujeto atraviesa en el desarrollo de sus creencias sobre la lectura son:

- a. Anticipa el contenido del texto sólo en función a la imagen: el niño considera que la lectura consiste en el nombre del o de los objetos presentes en el gráfico sin que sean significativos la longitud de lo escrito, los espacios entre palabras ni las letras involucradas.
- b. Anticipa el significado del texto en función de la imagen: el niño comienza a tomar en consideración algunas propiedades del texto como longitud, espacios entre palabras, cuando se trata de una oración, y letras conocidas que utiliza como índices para realizar una predicción
- c. Descifra y llega a comprender algunas palabras del texto: el niño descifra a partir del silabeo o deletreo. El periodo de silabeo y deletreo es relativamente breve, tratando de arribar a algún resultado significativo.
- d. Descifra y llega a comprender todos los textos: el niño silabea y deletrea comprendiendo el texto completo. El periodo de silabeo y deletreo es relativamente breve.
- e. Lectura fluida: en esta fase el niño lee las palabras sin cortar la emisión, otros miran durante unos segundos y luego dicen el enunciado completo. Lo fundamental es que la comprensión del texto no se separa del proceso de decodificación del mismo.”

En: Proyecto CETT, “Marco teórico y metodológico del aprendizaje de la lectura y escritura de niños de 5 a 8 años. Borrador, versión 1”, Lima-Quito-Santa Cruz, 2003. (Documento no publicado de circulación interna del Proyecto CETT).

<sup>23</sup> Judith Kalman, “El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, No. 17, enero-abril 2003, p. 37-66, <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14001704.pdf>.

Kalman afirma que la sola disponibilidad no promueve ni garantiza el acceso a la cultura escrita. Es la *circulación* del material escrito y el *uso* por parte de los letrados (lectores y escritores) lo que permite que haya apropiación y participación de la escritura. Para esta especialista el proceso de *apropiación* incluye el aprendizaje formal del código alfabético, la comprensión lectora y la producción de textos. Pero para que realmente las personas internalicen, es decir, se apropien de la lectura y escritura, las personas deben dotarles de sentido: identificar las cosas que pueden hacer con la lectura y la escritura, reconocer sus beneficios y usarlos en contextos sociales tanto dentro o fuera del aula escolar. Ella dice que, según Chartier: “Para comprender la apropiación hay que ‘concentrarse en las condiciones y procesos concretos’ ya que la apropiación es el resultado de múltiples usos y formas de abordar los textos e incluye su ubicación en las exigencias sociales e institucionales originales que dieron lugar a su realización”.<sup>24</sup>

La reacción del equipo de Bolivia ante la posible aplicación de la propuesta del enfoque comunicativo textual, invitó a que los equipos de cada país investiguen y busquen otras alternativas, mientras la dirección del proyecto contrató una consultoría para investigar, a nivel internacional, sobre cómo se enseña a leer y a escribir.

El equipo de Ecuador, guiado por el estudio preliminar sobre el estado de situación de la enseñanza de la lectura en el país, que describía la concepción técnica que tenían los docentes del significado de lectura y escritura y la práctica de años de enseñar con un guión pautado, como el que ofrece el método silábico, diseñó una propuesta distinta, considerando estos dos aspectos fundamentales. Además, esta propuesta tomó en cuenta el contexto no lector de los estudiantes, las familias, las escuelas y de los mismos docentes encargados de la alfabetización inicial.

Esta propuesta de enseñanza del código alfabético, se fundamentó, entre otras, en las investigaciones de Gérard Chauveau,<sup>25</sup> especialista en la enseñanza

---

<sup>24</sup> Roger Chartier, *On the Edge of the Cliff: History, Language, and Practices*, Baltimore-Londres, The John Hopkins University Press, 1979, citado en Judith Kalman, “El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, No. 17, enero-abril 2003, p. 46, en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14001704.pdf>.

<sup>25</sup> Gérard Chauveau es un investigador francés del Institut National de Recherche Pédagogique (INRP, Paris), especialista en la enseñanza inicial de la lectura y escritura. Participó como ponente en el III Congreso de Lectura y Escritura que organizó la UASB, en el marco del proyecto CECM.

inicial de la lectura y escritura quien señala que convertirse en lector es a la vez ser “*un chercheur de sens et un chercheur de code*”<sup>26</sup>. Los fundamentos de esta propuesta se analizarán en el siguiente capítulo de esta tesis.

## **2.4. OMISIONES EN LA PROPUESTA INICIAL DEL CECM**

Un elemento importante que debía haber sido considerado en la propuesta inicial del CECM es la población a la que estaba dirigida. La propuesta se plantea como neutral y bien vale para una escuela de élite como para una rural. No identifica las causas de las dificultades ni los problemas en el acceso a la lectura y escritura que tienen los estudiantes que asisten a las escuelas urbano-marginales y rurales. Parece ser, según la propuesta teórico-metodológica inicial, que todos los habitantes de los tres países son iguales. No hay diferencia y todos tienen igual acceso al conocimiento.

La negación de la inequidad en la que vive la mayoría de los habitantes de estos tres países, es una estrategia para legitimarla. Fijalkow afirma que “una pedagogía igualitaria en un mundo de desigualdades, no puede sino tener efectos desiguales”.<sup>27</sup> Por lo tanto, la propuesta de Ecuador reconoce que la enseñanza de la lectura y escritura está atravesada por situaciones de inequidad y exclusión que tienen que ser consideradas en el recorrido didáctico y curricular.

### **2.4.1. Carácter social del lenguaje**

Otra conclusión importante que trajo consigo el desencuentro entre el método que propuso inicialmente el CECM para la enseñanza de la lectura y escritura y la realidad de los docentes de la región, es reconocer que el problema de la alfabetización inicial no es un problema de método. Este puede ser un *método* coherente y pertinente para un tipo de población, pero no corresponder ni ser adecuado al conocimiento y experiencia de otros docentes, otras escuelas, u otro tipo de estudiantado.

La investigación de Ferreiro y Teberosky ocurre en contextos letrados, donde la lectura y escritura son competencias valoradas. En estos contextos, los niños,

---

<sup>26</sup> Gérard Chauveau y Eliane Rogovas-Chauveau, “Les processus interactifs dans le savoir-lire de base”, *Revue Française de Pédagogie*, No. 90, janvier-février-mars 1990, p. 28, en [http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF090\\_3.pdf](http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF090_3.pdf).

<sup>27</sup> Jacques Fijalkow, *Entrer dans l'écrit*. Bélgica, Magnard, 1999, p. 8.

motivados por el medio, van preguntándose y haciendo hipótesis respecto de la naturaleza de la relación entre expresión oral y símbolos gráficos.

El “descubrimiento” del código alfabético ocurre en una población de estudiantes que provienen de familias en las que la lectura y escritura son parte de la cotidianidad, donde tienen acceso a libros, revistas y demás formatos de textos escritos, donde les leen, donde ven a sus adultos cuidadores apagar la televisión o no prenderla porque prefieren leer o escribir, etc. En estos contextos los estudiantes tienen los insumos necesarios, tanto afectivos como de significado, para realizar las hipótesis suficientes y *descubrir* la correspondencia fonema-grafema y por lo tanto, no es necesario enseñarla.

Ante la experiencia de algunos docentes de los primeros años que tienen estudiantes que aprenden a leer y a escribir solos, es fácil pensar que la causa de este desempeño es el alto nivel de inteligencia. De la misma manera ocurre cuando la experiencia docente es todo lo contrario. La ideología dominante nos hace suponer que el éxito o el fracaso del estudiante es responsabilidad individual y no reconoce que es el medio en el que viven estos niños *exitosos* o *defectuosos*, producto de la división social del trabajo, según Basil Bernstein, el que media el aprendizaje del código alfabético.

Los niños expuestos a textos y motivados por descubrir el significado de los trazos que dibujan los adultos que aman y valoran, se formulan hipótesis y van descubriendo la relación fonema – grafema. Pero los niños y niñas que viven en contextos no letrados no hacen lo mismo. Pueden ser contextos en donde las personas a pesar de contar con textos escritos como señales, propagandas, anuncios, carteles, desconocen para qué sirven, que beneficio brindan, o, puede ocurrir también que no vean a sus seres cercanos leerlos e interactuar con ellos. En estos contextos, los niños nunca se formularán hipótesis sobre el código alfabético.

Los métodos tradicionales para enseñar a leer y a escribir, al igual que la propuesta inicial del CECM, no consideran el carácter social del lenguaje y por ende de la lectura y escritura. Niegan que existan diferencias entre los estudiantes, y tampoco aceptan que los docentes están en diferentes condiciones frente a la lectura y escritura.

La escuela pública, gratuita y obligatoria del siglo XX es heredera de la del siglo pasado, la cual fue encargada de misiones históricas de suma importancia: crear un solo pueblo, una sola nación, liquidando las diferencias entre los ciudadanos, considerados como iguales delante de la ley. La tendencia principal fue

equiparar igualdad con homogeneidad. Si los ciudadanos eran iguales delante de la ley, la escuela debía contribuir a generar esos ciudadanos homogeneizando a los niños, independientemente de sus diferencias iniciales. (El uniforme escolar contribuyó, en varios lugares, a hacer visible esa aparente homogeneidad.)

Encargada de homogenizar, de igualar, mal podía esta escuela apreciar las diferencias.<sup>28</sup>

Este afán por homogeneizar que tiene la escuela ha impedido el reconocimiento o mejor dicho, no ha hecho evidente que no todos los estudiantes, ni todos los docentes están en las mismas condiciones con respecto al lenguaje y por consiguiente ante el aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura.

El trabajo de Bernstein demuestra que la experiencia que tienen los niños con el lenguaje difiere mucho según la clase social a la que pertenecen. Su tesis básica es que las relaciones de clase, producto de la división social del trabajo, generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas de comunicación, de uso del lenguaje y de consciencia, que transmiten *códigos* dominantes y dominados. Estos códigos posicionan de manera diferenciada a los sujetos en el proceso de adquisición de los mismos.<sup>29</sup>

Por lo tanto, las interacciones verbales que utilizan los cuidadores de los niños y las niñas y su oportuna guía y retroalimentación, las oportunidades de producción lingüística que ofrecen los entornos y el tipo de estímulos para que se expresen, etc. determinan cómo aprenden a utilizar el lenguaje.

Cuando una madre de clase media dice a su hijo, “Preferiría que hicieses menos ruido, cariño”, el niño tenderá a obedecer porque la desobediencia anterior ha conducido a una expresión de desaprobación o quizás a otras medidas punitivas. Las palabras operativas en esta frase, a la que responde el niño de clase media, son “preferiría” y “menos”. El niño ha aprendido a ser sensible a esta forma de frase y a las muchas frases posibles en este universo de discurso. Las palabras “preferiría” y “menos” son comprendidas, cuando se utilizan en esta situación, como indicaciones directamente traducibles para la respuesta inmediata por parte del niño de clase media. Sin embargo, si se le hubiera dicho la misma frase a un niño de una familia de un obrero no cualificado no sería comprendida como una proposición que contuviera las mismas indicaciones imperativas que obedecer. “¡Cállate!”, puede contener un conjunto de indicaciones más apropiadas. Por supuesto, la última frase

---

<sup>28</sup> Emilia Ferreiro, “Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia”, Portal Educativo de las Américas, Colección La Educación, No. (123-125) I,III, 1996, en [http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca\\_123125/articulo1/alfabetizacion.aspx?culture=es&navid=201](http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_123125/articulo1/alfabetizacion.aspx?culture=es&navid=201).

<sup>29</sup> Basil Bernstein, *Clases, códigos y control*, vol. IV. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata, 2001.

tiene significado para un chico de clase media pero lo que importa enfatizar es el hecho de que el niño de clase media ha aprendido aquello a lo que es capaz de responder a *ambas* proposiciones, y *ambas* son diferenciadamente discriminadas dentro de un mundo de significados sutilmente articulados. Estamos exponiendo dos modos de lenguaje y el niño de clase obrera ha aprendido a responder solamente a uno, y, de este modo, aunque pueda comprender los dos, no los diferenciará afectivamente.<sup>30</sup>

Hay bastantes investigaciones sobre cómo el medio ambiente familiar y social de cada niño, niña, joven o adulto, incide en los patrones lingüísticos y su desarrollo. María José Molina cita una investigación realizada por Hees y Miura y a la vez citada por Bernstein en su libro *Clases, códigos y control, vol. I*, en la que concluyen que las interacciones lingüísticas entre adultos y niños de las clases populares son mucho más restringidas y menos elaboradas que las de la clase media.

Por lo general las madres de clase social baja centran sus intervenciones en dar órdenes o en responder de forma breve, categórica y poco matizada y sus mensajes están más centrados en la acción que en la reflexión o explicación de esa acción. Por el contrario, en madres de clase media y en aquellas con mejor nivel educativo predominan las explicaciones y la petición de explicación al niño: la conducta verbal de las madres se orienta más a desentrañar para los niños el sentido y el significado de la situación y la tarea por realizar. Es decir solicitan del niño una operación reflexiva. Con frecuencia, además, repiten lo que el niño dice con otras palabras, clarificando su significado, enriqueciendo la terminología o precisando la gramática. Son también más proclives a fomentar los actos de habla con ellos y los animan a la lectura.<sup>31</sup>

Bernstein sostiene que estas diferencias en el uso del lenguaje no son diferencias en capacidad intelectual, sino culturales. El desarrollo cognitivo y lingüístico es un aprendizaje que ocurre cuando los niños interactúan con sus pares y adultos. Por lo tanto, el desarrollo y orientación particular que ellos desarrollan está señalado por las actividades histórico-culturales de la comunidad con la que interactúan y pertenecen.

Según Bernstein el lenguaje del código restringido de las clases populares se caracteriza por: (a) Depender del contexto; (b) Estar relacionado con la acción o con

---

<sup>30</sup> Basil Bernstein, *Clases, códigos y control, vol. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, Madrid, Akal, 1989, p. 36.

<sup>31</sup> María José Molina García, *Las habilidades de comprensión lectora en la etapa de Educación Infantil. Una propuesta de intervención didáctica*. Tesis de Doctorado – Universidad de Granada. Editorial de la Universidad de Granada, 2007. Disponible en: <http://hera.ugr.es/tesisugr/16653701.pdf>. Consulta 15-mayo-2011.

el trabajo; (c) Ser particularista; (d) Utilizar frases cortas, gramaticalmente simples y a menudo incompletas; con una construcción sintáctica pobre, simple, repetitiva y repleta de conjunciones; con un uso rígido y limitado de adverbios y adjetivos; y por la ausencia de pronombres impersonales.

En cambio, el lenguaje del código elaborado de la clase media se caracteriza por: (a) No depender del contexto; (b) Ser universalista; (c) Utilizar un orden gramatical y sintáctico más complejo, seguro y regulador de lo que se dice; uso frecuente de proposiciones que establecen relaciones lógicas; uso de proposiciones que indican continuidad espacial y temporal; uso frecuente de pronombres impersonales y uso selectivo de adverbios y adjetivos.

Los conceptos de código restringido y elaborado de Bernstein tienen relación con el concepto de capital cultural de Bourdieu, que se refiere a que los conocimientos y saberes están distribuidos de forma desigual. Esto hace que su adquisición sea muy difícil y coloca a aquellos que no lo poseen en una posición de desventaja respecto a aquellos que lo tienen o que pueden obtenerlo de forma inmediata.

En este contexto, el Programa Escuelas Lectoras asume también el desarrollo del lenguaje oral. Como lo registra el capítulo 3 de este trabajo, la propuesta incluye en su protocolo una reflexión explícita de la estructura de la lengua castellana (conciencia lingüística), una ampliación de vocabulario y un enriquecimiento de la sintaxis en las comunicaciones orales y escritas.

#### **2.4.2. Características del lenguaje escrito**

Si bien ahora pensamos que el lenguaje escrito es una realidad generalizada y un modo de comunicación natural, éste no surge simultáneamente con la aparición del lenguaje oral en el homo sapiens. La escritura es un lenguaje artificial y advenedizo,

El ser humano natural no es escritor ni lector, sino hablante y oyente. Esto debe ser tan cierto para nosotros hoy en día como lo era hace siete mil años. Desde la perspectiva del proceso evolutivo, la escritura en cualquier etapa de su desarrollo, es un fenómeno advenedizo, un ejercicio artificial, una obra de la cultura, y no de la naturaleza, impuesta al hombre natural.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Eric Havelock, "La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna", en David Olson y Nancy Torrance, comp., *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa, 1995, p. 37.

Walter Ong en su libro *Oralidad y escritura* describe las características de los textos escritos y de los orales, relacionándolas con la forma de pensar de sus usuarios. Según Ong, las culturas orales tienen un pensamiento concreto y situacional que responde a la forma de vida y trabajo. Esta idea la refuerza citando como ejemplo un trabajo de Luria, sugerido por Lev Vigotsky, que compara el pensamiento de personas de campo analfabetas con personas con cierto conocimiento de la escritura, en las zonas remotas de Uzbekistán en la ex Unión Soviética.

Para este estudio Luria presentó a un grupo de individuos analfabetos, entre otras actividades, cuatro láminas con los dibujos de: un martillo, una sierra, un tronco y una hacha y les pidió que señalaran al “intruso”. El pensamiento situacional o concreto se evidenció en la reflexión que hicieron los analfabetos: “Todos se parecen. La sierra corta el tronco y la hacha lo parte en pedacitos. Si hay que sacar un dibujo, yo escogería el martillo. No es tan útil como una sierra”.<sup>33</sup>

Los analfabetos no analizaron los dibujos en términos de categorías (tres herramientas y un tronco que no es herramienta), sino tuvieron un punto de vista práctico y funcional ligado al contexto del trabajo, a lo particular, a lo conocido. Es decir un pensamiento “nocional”. Para Luria estas respuestas de los analfabetos no quieren decir que las personas analizadas no tenían la capacidad de pensar o que no tenían lógica, sino que no adecuaban su razonamiento a la lógica formal, porque no la consideraban interesante. (Ong, *Oralidad y escritura*)

Muchos investigadores, entre ellos Jerome Bruner y Peter Denny consideran que la propiedad distintiva que separa el pensamiento de las sociedades orales del pensamiento atravesado por la escritura es la *descontextualización* (pensamiento conceptual). Denny conceptualiza el término *descontextualizar* de la siguiente manera:

Descontextualizar es manejar la información de manera de desconectar otra información o bien relegarla a segundo plano. Por ejemplo, cuando enseñamos a nuestros preescolares las formas “abstractas” de cuadrado, el círculo, el triángulo y el rectángulo, les mostramos dibujos en los que las formas no aparecen conectadas

---

<sup>33</sup> Walter Ong, *Oralidad y escritura*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006.

con ningún objeto, o en las que otras propiedades del objeto en cuestión quedan en segundo plano.<sup>34</sup>

En otras palabras se puede decir que descontextualizar es separar la información de su contexto cotidiano. Es independizar el concepto de las características externas. Para Denny la descontextualización no es característica de la cultura escrita; según este autor, ésta se produce por la complejización de las sociedades debido al crecimiento poblacional:

La causa general de la descontextualización, que puede darse independientemente de la cultura escrita, es el crecimiento de las sociedades humanas hasta exceder un tamaño en el que todos los miembros comparten un fondo común de información. En las sociedades pequeñas, casi todas las interacciones son cara a cara, entre parientes y personas que se conocen de toda la vida. A medida que las sociedades crecen para incluir miles y decenas de miles de personas, aumenta la interacción con extraños que pueden no compartir la misma información. Esto significa que el individuo debe cuidar de incluir toda la información pertinente en su mensaje, pues el receptor tal vez no esté en condiciones de agregar los puntos apropiados a partir del contexto (P. J. Denny, "El pensamiento racional...", 95).

Pero esta descontextualización se acelera marcadamente con la escritura. Las características del lenguaje escrito como la independencia espacio-temporal, la acumulación y preservación de conocimientos e informaciones, la separación entre el sujeto y sus ideas, la interlocución con desconocidos, etc., exige y promueve un pensamiento descontextualizado. Esta característica permite que una persona situada a miles de kilómetros de distancia del autor de "Huasipungo" o del "Quijote", pueda leerlos y comprenderlos.

La descontextualización, como se ha expuesto, obedece a determinadas razones funcionales, por lo tanto no es universal. En una sociedad coexisten personas que utilizan un pensamiento descontextualizado (conceptual) y personas que usan un pensamiento contextualizado (nocional). Según Bernstein las clases medias y altas serían las que utilizan un pensamiento descontextualizado, no por el crecimiento poblacional de sus comunidades, sino por el contacto con los textos escritos. La escritura refuerza e intensifica la descontextualización. Esta descontextualización se hace evidente en el uso de la lengua y su sintaxis.

---

<sup>34</sup> Peter J. Denny, "El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita", David Olson y Nancy Torrance, comp., *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa, 1995, p. 95.

La abstención del uso de pronombres de primera persona, la abstención del uso de adverbios de tiempo y lugar, el uso de sujetos abstractos y el uso de formas verbales pasivas. Todos estos, según Chafe, son medios que emplea el emisor para desprender su mensaje del auditorio, de él mismo y de la realidad concreta. (Bernstein, *Clases, códigos y control*, vol. I.)

Jerome Bruner define la descontextualización como el uso del lenguaje con independencia de las acciones de los interlocutores, recurriendo únicamente a la autosuficiencia del mensaje. Para este autor “la descontextualización nos permite asimismo superar las restricciones de lugar y afiliación”.<sup>35</sup> Es un lenguaje más universalista porque el mensaje está explícito y esto lo hace asequible a todos. Por el contrario, el lenguaje de la clase baja está restringido a un contexto que lo hace comprensible solo para aquellos que comparten una situación contextual similar.

La propuesta de enseñanza de la lectura y escritura de la Universidad Andina Simón Bolívar toma en cuenta la exigencia de un pensamiento descontextualizado para leer y escribir, e incluye de manera sistemática actividades que inviten a investigar y conceptualizar el vocabulario cotidiano. Así lo registra la descripción de la propuesta en el capítulo 3.

### **2.4.3. Carácter social de la lectura y escritura**

Para Gérard Chauveau los verdaderos comienzos del aprendizaje de la lectura se sitúan mucho antes de que un niño entre en la escuela. Para Judith Kalman se aprende a leer y a escribir desde que la persona tiene contacto con textos escritos. En este sentido, Kalman dice que se inician con el habla misma. Estas dos aseveraciones tienen la fuerza, no solo de concebir a la lectura y a la escritura como aprendizajes sociales, no escolares, sino que están determinados por las condiciones sociales y culturales de las personas.

La lectura y escritura son prácticas sociales que pertenecen a un grupo o grupos sociales determinados. Y si un estudiante de estos grupos va a la escuela sabrá leer entre líneas y buscar evidencias en un texto, etc. Pero si el estudiante no viene de estos grupos sociales, sino de otro y sabe otras cosas, entra con cierta

---

<sup>35</sup> Jerome Bruner, *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata, 2004.

desventaja con relación al compañero que sí sabe hacer estas cosas desde hace mucho antes.<sup>36</sup>

Por otro lado, varios autores reconocen que la lectura y escritura (literacidad)<sup>37</sup> son prácticas sociales, porque las personas no leen ni escriben por que sí, sino para algo. La literacidad es algo que la gente hace. En ese sentido se rompe la dicotomía entre alfabetizados y no alfabetizados (entre lectores y no lectores; entre letrados y no letrados), superando la idea de que la lectura y escritura, en una propuesta evolutiva, significan una característica superior de humano, y pensar que son prácticas culturales y por lo tanto de una diversidad de expresiones y trayectorias según el contexto, los actores, los procesos de comunicación de la vida cotidiana, la manera de pensar, etc.<sup>38</sup>

La propuesta teórico-metodológica de Escuelas Lectoras considera la dimensión social de la lectura y escritura y la privilegia por sobre los procesos individuales. Invita a descubrir los diferentes usos; lo que se puede hacer con la lectura y escritura, sus beneficios, las dificultades y ventajas que su práctica acarrea.

#### **2.4.4. Desarrollo cognitivo y la lectura y escritura**

Por otro lado, leer y escribir son dos competencias de altísimo nivel intelectual. La trilogía “texto / lector / contexto” exige una serie de operaciones mentales como anticipar, inferir, seleccionar, organizar, etc., que un lector o lectora experta las ejecuta de manera automática e inconsciente. Leer es además, tener expectativas sobre lo que se va a leer e interpretar lo que no está escrito. Esto implica también, que los lectores y lectoras previamente tengan el ejercicio cognitivo necesario para interpretar y reconocer la intencionalidad de un texto.

Todas estas operaciones hacen de la lectura un acto mental muy complejo. Las “marcas” registradas en diferentes formatos (papel, pantalla,...) desencadenan,

---

<sup>36</sup> Judith Kalman, “Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 46, 2008, en <http://www.rieoei.org/rie46a06.htm>.

<sup>37</sup> Según Zavala, literacidad es un término acuñado para dar un sentido más amplio al término “alfabetizar”, que hace referencia a un fenómeno social que no se restringe a un aprendizaje técnico. El término alfabetización limita su significado al aspecto mecánico y técnico de codificación y descodificación de símbolos gráficos. Así, alfabetización se define como “la acción y efecto de alfabetizar” y alfabetizar, como “enseñar el alfabeto a alguien”.

<sup>38</sup> Virginia Zavala, *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002, y J. Kalman, “El acceso a la cultura escrita...”.

movilizan o activan los conocimientos de la persona que lee, para responder a la intencionalidad del mensaje.<sup>39</sup>

Según Reuven Feuerstein las personas desarrollan todas estas funciones y operaciones mentales que exigen la comprensión y la producción de textos a través de una mediación cultural intencionada. Según este autor, la cultura, es decir la capacidad de construir significados, es lo que estimula el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Los niños y jóvenes que carecen de una adecuada estimulación cultural, social y afectiva no desarrollan las funciones y operaciones cognitivas que son fundamentales para la comprensión lectora y producción de textos escritos.

La deprivación cultural no es la consecuencia de la pobreza, aunque muchas veces está asociada a ella. La deprivación viene de la ausencia de mediación; se origina en interrelaciones poco desafiantes, restringidas y autoritarias.

Las desventajas cognitivas pueden ser consideradas como deficiencias en los niveles de funcionamiento intelectual, pero no reflejan relación alguna con algún aspecto específico de una determinada subcultura, como por ejemplo una determinada etnia o un grupo socioeconómico específico, aunque el bajo funcionamiento es más frecuente dentro de los grupos con serias y relativas desventajas socioeconómicas, lo cual es lógico, por los bajos niveles de estimulación y las debilidades en los hábitos de crianza. Es en estos casos en los que se puede hablar del “síndrome de deprivación cultural” vinculado a ciertas subculturas y/o a clases sociales. También es observado en personas pertenecientes a otras clases sociales debido a la presencia de condiciones o causas que llevan a la deprivación cultural, aún en aquellos que pertenecen a clases socioeconómicas más altas. Esto es muy importante reconocerlo, pues la productividad y el desarrollo social dependen de esta comprensión, especialmente en el tipo de educación y procesos de actualización o capacitación que se ofrezcan y se desarrollen. Existe una didactogenia<sup>40</sup> evidente en muchísimos de nuestros jóvenes dada la mala calidad de la educación que reciben y que radica en la escasa formación pedagógica de los docentes.<sup>41</sup>

Es importante recalcar que la constatación de los bajos rendimientos cognitivos, que generalmente están asociados a la pobreza y marginalidad, por la falta de estímulos afectivos, sociales y culturales, no es efecto de una

---

<sup>39</sup> Monique Denyer, D. Janssen y M. Navarro Gavilán, *Leer con tino*, Bruselas, Duculot (De Boeck & Larcier) S. A., Colección Estrategias, 1998.

<sup>40</sup> Se entiende por didactogenia a la patología desencadenada por la mala enseñanza. Es “un neologismo de cuño científico que, [...], podría expresar la noción de lo originado por la enseñanza”, tomado de José Cukier, “Didactogenia”, en Contexto educativo, *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, No. 11, septiembre 2000, en <http://contexto-educativo.com.ar/2000/9/nota-07.htm>

<sup>41</sup> Germán Pilonieta, “Modificabilidad estructural cognitiva”, en <http://knol.google.com/k/modificabilidad-estructural-cognitiva-e-inteligencia#>

disfuncionalidad mental. Es solamente un resultado de la ausencia de mediación pedagógica y cultural, que según Feuerstein, es posible modificar. Por lo tanto, si la ausencia de mediación es la causa para que una persona no desarrolle sus operaciones mentales, una mediación sistemática permitirá desarrollarlas mientras los niños leen y escriben.

Actualmente está confirmado que las destrezas que la cultura escrita exige, como descontextualizar, preguntar, explicar, argumentar, contra-argumentar, parafrasear, comparar, refutar, analizar, sintetizar, reformular, pueden ser transmitidas y adquiridas, al menos en parte, oralmente.<sup>42</sup> Por lo tanto, el programa Escuelas Lectoras se acoge al desarrollo de la "oralidad" como estrategia para desarrollar estas funciones y operaciones mentales, para luego aplicarlas y complejizarlas con la lectura y escritura.

#### **2.4.5. Desarrollo afectivo y la lectura y escritura**

Según B. Bernstein un niño que nace en un medio ambiente donde actúa y responde como un individuo con sus propios derechos, es decir, donde tiene un estatus social específico, donde es considerado y tomado en cuenta, su desempeño cognitivo será superior a otro niño que solamente calla y obedece. (Bernstein, *Clases, códigos y control. I,...*).

Existe una relación muy estrecha entre afectividad y lenguaje, por eso parece acertada la afirmación: "El niño se interesa tanto por el lenguaje, por ese lenguaje que no entiende pero que debe de envolverle cálido y blando como un edredón sonoro que deja por un instante de mamar cuando se le habla. Nace dispuesto a interesarse por lo interesante."<sup>43</sup>

Las familias de la mayoría de los estudiantes de las escuelas urbano-marginales tienen una estructura adulto-centrista dentro de la cual los niños tienen un estatus subalterno. Los padres muy pocas veces se dirigen hacia ellos con un lenguaje afectuoso que exprese cariño, estímulo o valoración. En estos casos, donde la lengua no es viva, ésta no despierta interés.

El Programa Escuelas Lectoras toma en cuenta esta característica y mediante varias estrategias se piensa revertir el hecho de que el lenguaje no sea valorado y

---

<sup>42</sup> David Olson, "La cultura escrita como actividad sociolingüística", en David Olson y Nancy Torrance, comp., *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa, p. 333-358, 1995.

<sup>43</sup> José Antonio Marina, *El laberinto sentimental*, Barcelona, Anagrama, 1996, p. 59.

desarrollar un acercamiento afectivo a la lectura y escritura. Estrategias como las de leerles diariamente, conversar sobre lo leído (no desde un enfoque gramatical ni lingüístico), crear un clima de aula afectuoso, donde se aprenda a usar palabras cariñosas, a exteriorizar sentimientos y emociones, etc.

#### **2.4.6. Construcción de significado y lectura y escritura**

Según Gérard Chauveau, el resultado de varias investigaciones concluye que una de las dos causas principales del bajo desempeño en lectura y escritura de los estudiantes, es que no saben por qué y para qué leer y escribir.<sup>44</sup> Estas dos competencias comunicativas se las enseña solo como requisito escolar, para tener buenas notas, o poder hacer los deberes correctamente. El enfoque escolar de la lectura y escritura no tiene ni sentido, ni significado para el estudiante fuera de las exigencias escolares. Esta es la razón por la que no se involucran voluntariamente y no se motivan por aprenderlas y usarlas.

Feuerstein sostiene que si una persona no sabe por qué, ni para qué aprende algo, o si estas razones son restringidas (“aprendo a escribir para dejar de poner la huella”), las personas no se apropian del conocimiento. Es por esto que este pedagogo pone como elemento básico en su propuesta de mediación el *significado*. Toda interacción mediada, para Feuerstein, requiere tres condiciones: Intencionalidad-reciprocidad, significado y trascendencia. Con la mediación del significado se logra que el niño tome conciencia y comprenda el por qué de lo que hace y su importancia, lo que asegura su aprendizaje.<sup>45</sup>

En este mismo sentido, Judith Kalman dice que:

[...] comprender la cultura escrita desde una perspectiva social es entender cómo los lectores y escritores potenciales obtienen el acceso al conocimiento y saber de sus mediadores. El acceso a la cultura escrita, según lo define Kalman (2003, 2005), solo es posible mediante la interacción con otros –nombrados en la literatura como maestros, expertos, facilitadores o patrocinadores de cultura escrita (Freire, 1970; Brandt y Clinton, 2002; Kalman, 2004)– en torno a discursos poderosos y prácticas de cultura escrita que conducen a la comprensión y respuesta a los mismos (Bakhtin, 1981). Los lectores y escritores demuestran a otros cómo interpretar y usar los textos; cómo leer el mundo con la experiencia personal y los

---

<sup>44</sup> Gérard Chauveau, “Elementos para una pedagogía exitosa”, en Gérard Chauveau, Mercedes Carriazo y Eduardo Fabara, *Memorias del III Congreso Internacional de Lectura y Escritura*, Quito UASB, p. 15-27, 2007.

<sup>45</sup> Ma. Dolores Sánchez Prieto, *La modificabilidad estructural cognitiva y el Programa de Enriquecimiento Instrumental de R. Feuerstein*, Madrid, Bruño, 1989.

textos como referencia, y cómo la cultura escrita puede lograr un lugar en la vida personal y social (Brice Heath y Mangiola, 1991). (J. Kalman, "Discusiones conceptuales...")

Para Kalman desde esta perspectiva, enseñar a leer es una construcción de significados en una interacción con otros lectores y escritores. Es conversar sobre textos escritos; insertar su uso en situaciones y contextos múltiples; usar la lectura y escritura con fines propios. Y sobre todo, su enseñanza "exige el acceso a discursos sociales, representaciones de significado y formas de significar, y de diseñar respuestas apropiadas (Gee, 1996; Kress, 2003; Brice Heath y Street, 2008)". (J. Kalman, "Discusiones conceptuales...")

El Programa Escuelas Lectoras incluye en su protocolo de enseñanza de la lectura y escritura el diálogo, la discusión, la interacción entre estudiantes, docentes y comunidad en general para construir colectivamente, mediante clases modeladas, los significados de textos escritos. En este sentido, la propuesta también recoge los aportes de Vigotsky, quien dice que primero el aprendizaje es social y luego individual:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas y después en el interior del propio niño. Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos.<sup>46</sup>

Entonces, el aprendizaje primero se da en el plano de la experiencia social compartida, mediada por el lenguaje oral y luego viene un proceso individual de *internalización* (proceso *intra*) mediado por el lenguaje escrito (semiótico). El lenguaje oral y escrito tienen un papel central en Vigotsky, quién los considera las herramientas culturales más poderosas.

## **2.5. LA ESCUELA Y LA REPRODUCCIÓN**

Otra consideración que no estuvo presente en la propuesta inicial del CECM es el rol político que tiene la escuela. Si bien la escuela no es el lugar en el que se

---

<sup>46</sup> L. S. Vigotsky, *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1979, p. 94.

producen las desigualdades de clase, es el lugar en el que se legitiman estas desigualdades. Así, la escuela es un espacio ideológico cuyo rol principal es propiciar la reproducción de las relaciones de producción dominantes.

Según Bourdieu la escuela refuerza las diferencias en tanto realiza operaciones de clasificación de los estudiantes a partir de la calidad de su capital cultural, es decir, de las competencias culturales hegemónicas internalizadas por su clase social. Desde esta óptica, en vez de jugar un papel compensatorio en la redistribución equitativa del capital cultural, la escuela, en un ejercicio de “poder simbólico”, impone reglas y significados derivados de la cultura hegemónica, que estructuran el trabajo cotidiano de la escuela y del aula y que resultan ajenas a la experiencia de los actores que allí conviven.<sup>47</sup>

Las prácticas pedagógicas de la mayoría de escuelas particulares favorecen el desarrollo del código elaborado. Por lo tanto, un niño de un entorno sociocultural medio-alto aprende el código elaborado que le es familiar, mientras que un niño de un medio sociocultural desprotegido que no tiene el mismo código que el de la escuela, se encontrará disminuido lingüísticamente, lo que alterará su recorrido escolar. Esto significa que los niños de las clases desposeídas de un capital cultural estén en inferioridad de condiciones con respecto al código dominante de la escuela y por lo tanto estén más cerca del fracaso.

Según Bruner, la práctica educativa refleja y refuerza las desigualdades de un sistema de clase y lo hace limitando el acceso al conocimiento a los pobres y facilitándoselo a los que no lo son. Una vez que se ha realizado esta desigual distribución del conocimiento, la segregación social queda justificada apelando al mérito.<sup>48</sup>

Bourdieu explica esta contradicción que existe entre el código elaborado de la escuela y el código que maneja el estudiante de un medio sociocultural bajo como *violencia simbólica*, porque impone el código elaborado y todo el capital cultural de la clase dominante, arbitrariamente, como legítimo. Esta acción oculta las desigualdades sociales y hace pensar que todos los estudiantes acceden a este *capital cultural* en régimen de igualdad. En este contexto, los “fracasos escolares”

---

<sup>47</sup> Rosemarie Terán, “Consultoría Investigación sobre las representaciones y prácticas de discriminación y exclusión de género en el medio escolar”, Quito, Comisión de Transición hacia el Consejo Nacional de las Mujeres y la Igualdad de Género, 2010. (Documento no publicado).

<sup>48</sup> Jorge Jairo Posada, “Jerome Bruner y la educación de adultos”, Proyecto Principal de Educación, *Boletín No. 32*, OREALC-UNESCO, diciembre 1993, en: <http://docs.google.com>.

son problemas individuales de acceso y apropiación de *la cultura* y no una consecuencia de la violencia simbólica que ejerce la escuela.

Por otro lado, otra forma de reproducción de las estructuras sociales es la *escuela pobre para estudiantes pobres* que solo maneja un código; el restringido. Esta decisión limita a los estudiantes el acceso al código elaborado que está presente en los textos escritos. Como dice Paulo Freire: “Esto es, precisamente, lo que la ‘educación bancaria’ no estimula. Por el contrario, su tónica reside fundamentalmente en matar en los educandos la curiosidad, el espíritu investigador, la creatividad”.<sup>49</sup>

La teoría que explica el funcionamiento de la sociedad no es así de simple. Si bien los conceptos de códigos restringido y elaborado de Bernstein y los conceptos de *capital cultural* y *habitus* de Bourdieu son determinantes en el ordenamiento social, cultural y económico de una sociedad, el mismo Bourdieu rechaza el reduccionismo que considera que las prácticas sociales de los actores se derivan mecánicamente de sus posiciones sociales. Bourdieu además de develar que la educación es el medio máspreciado para perpetuar el patrón social existente y justificar las desigualdades sociales, propone también su teoría del *campo*.

En dicha teoría Bourdieu expone que la escuela también es un campo (espacio) caracterizado por el conflicto entre los actores enfrentados por los bienes que ofrece. En otras palabras, es en este espacio escolar que se confrontan y compiten por el acceso al capital cultural, las familias, los estudiantes y la institución (directivos y docentes). Como producto de esta lucha se entiende la cierta democratización del conocimiento y el mejoramiento de la calidad de la educación en las sociedades capitalistas.

Entonces, la educación es un sistema de poder en el se enfrentan diversas fuerzas que conviven negociando. Esta característica hace que la escuela no solo sea un espacio de reproducción sino de resistencia, de contra-poder. Esto le hace también, que sea un espacio de posibilidades.

Por otro lado, Bourdieu concede una mayor autonomía al mundo de lo simbólico (cultural) en la reproducción del capital económico. En este sentido la escuela también tiene una autonomía relativa<sup>50</sup> porque el proceso de reproducción no es mecánico, sino sutil y enmascarado. La *autonomía relativa* disminuye, mejor

---

<sup>49</sup> Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI, 1984.

<sup>50</sup> Pierre Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.

dicho, disimula las relaciones de fuerza o los antagonismos que pudieran existir en la escuela, porque su misión es resguardar la reproducción tanto de las estructuras sociales como de las culturas dominantes.

Hay que subrayar además que dentro de su esfera de autonomía relativa el sistema educativo elabora el discurso de la “equidad” educativa, que encubre la voluntad de homogenizar y normalizar, es decir de direccionar el proceso educativo hacia la constitución de un sujeto estandarizado, abstracto, idealizado, que de alguna manera es resultado de la abstracción de las diferencias sociales, culturales, de género, etc. (R. Terán, “Consultoría...”).

Por lo tanto, según el nivel de presión, el poder cede y permite que la escuela pueda cumplir, en algo, con su retórica de equidad y democracia. En este contexto, la propuesta de capacitación de Escuelas Lectoras devela los mitos que en torno a la lectura y escritura se han ido construyendo para ocultar el rol excluyente de estos aprendizajes y presentarles como aprendizajes objetivos y neutrales, que en la práctica significaría entenderlos como algo fuera de la historia.

Los mitos: “la alfabetización genera civilización”, “la alfabetización democratiza”, “La alfabetización crea prosperidad”, “La lectura nos hace más justos, más buenos, más solidarios, más...” tienen por objetivo neutralizar las diferencias de clase y mitificar el conocimiento haciendo pensar que se lo logra con esfuerzo individual. La historia e investigaciones sociológicas ya han demostrado que el cambio social e individual dependen de la capacidad de presión y exigencia por parte de los excluidos del capital económico y su posibilidad de tener acceso al capital simbólico.

Si queremos promover la lectura de manera efectiva, como bien público, como marca de ciudadanía, tenemos que abandonar visiones ingenuas sobre la lectura e invertir en el conocimiento objetivo de las prácticas de lectura y en un movimiento por el derecho de leer. El excluido de hecho de la lectura no es el sujeto que sabe leer y que no gusta de la novela, sino el sujeto, que en el Brasil de hoy, no tiene tierra, no tiene trabajo, no tiene vivienda. ¡El problema de la lectura en la sociedad contemporánea es un problema político-social y no de gusto y placer!”<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Luiz Percival Leme Britto y Valdir Heitor Barzotto, “Promoción y mitificación de la lectura”, *Revista Rongorongo*, en <http://usuarios.multimania.es/rongorongo/articulos.html>.

## 2.6. REDEFINICIÓN DE LOS CONCEPTOS DE LECTURA Y ESCRITURA

Con todos estos insumos, la propuesta de Escuelas Lectoras redefinió los conceptos de lectura y escritura. Comparte la concepción de Emilia Ferreiro que dice que la lectura no es un estado. Según Kalman es un proceso y su apropiación requiere el acceso a su uso total, aunque no necesariamente implica el dominio de todos sus aspectos. Es decir, *estar* alfabetizado depende de la posibilidad de participar en el uso de la lectura y escritura con personas que sí las conocen y las usan permanentemente, e ir dominando poco a poco los procesos cognitivos y lingüísticos intrínsecos a los actos de leer y escribir. Pero lo fundamental es que surjan del interés y necesidad de la interacción social. “Acceder a la cultura escrita es un proceso social donde la interacción entre los individuos es condición necesaria para aprender a leer y a escribir.” (J. Kalman, “El acceso...”, 46).

Ser alfabetizado es un proceso que va de menos a más, además no existe una única manera de estar alfabetizado, sino múltiples, cada una inmersa en un contexto particular, y ligada a diversos niveles de participación en la sociedad. En este sentido se ubica a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en el contexto de la participación en actividades sociales, poniendo atención en las particularidades que aportan los participantes en su interacción. (J. Kalman, “Discusiones conceptuales...”)

Desde este enfoque sociocultural, la enseñanza de la lectura y escritura deberá estar relacionada con las prácticas de los educandos y en situaciones específicas de comunicación. Por lo tanto, la escuela tiene la función de crear diferentes y *plurales* oportunidades para que los estudiantes participen en ellas leyendo y escribiendo de diversos modos y con diversas intenciones.

Judith Kalman dice:

En la escuela, el docente organiza la actividad para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. En cambio, los eventos de lectura y escritura que surgen en la vida cotidiana se disponen con fines comunicativos y, por ello, son importantes contextos para la apropiación de los diversos usos de la cultura escrita. Es precisamente a través de la participación en este tipo de eventos donde el individuo aprende los usos no escolares de la lectura y escritura. Como noción teórica, la participación se refiere al proceso de intervenir en actividades sociales, así como las relaciones entre los diferentes actores. (J. Kalman, “Discusiones conceptuales...”).

### 2.6.1. Estado de situación de los docentes

Cuando una persona lee “Romper el mito de ‘quién sabe enseña a quién no sabe’”enseguida piensa que es el docente el que sabe y es el estudiante quién no. Pero, la realidad constata, muchas veces, que tanto los estudiantes como los docentes están en el mismo nivel de conocimientos. Esta situación se reflejó en los resultados de las pruebas evaluativas de las capacidades lectoras y escritoras que realizó el Ministerio de Educación. En ellas se demostró que los docentes tienen unos índices muy bajos de comprensión y de producción de textos. Es decir, los docentes no comprenden lo que leen y no saben escribir.

Es importante tomar en cuenta que los docentes de las escuelas fiscales y rurales del país también pertenecen a la clase popular y trabajadora y por lo tanto han estado y están excluidos del acceso a la lectura y escritura. Por lo tanto, estos docentes tienen unas creencias, unas valoraciones y unas expectativas con respecto a la lectura y escritura, diseñadas desde su condición social, que transfieren mediante su desempeño docente a sus estudiantes de manera inconsciente.

El estudio que se realizó, como insumo inicial del proyecto CECM, confirma esta proposición afirmando que “Los docentes, en muchos casos analfabetos funcionales, dirigen la enseñanza de la lectura exclusivamente a la parte mecánica, que les proporciona seguridad. No tienen confianza en los significados culturales que tienen y se convierten en malos mediadores de la cultura escrita”.<sup>52</sup>

La propuesta Escuelas Lectoras enfrenta esta situación de no dominio de la lectura y escritura de los docentes desde el enfoque sociocultural. Es decir, develando la situación de inequidad con respecto al acceso a la lectura y escritura; refutando la creencia de que la cuestión de la lectura es un problema personal, de gusto y de interés, que puede ser resuelto por medio de estímulo y una capacitación de 20 horas; desestigmatizando el hecho de que los docentes no leen, ni escriben, porque también son excluidos del capital simbólico, pero reconociendo, a la vez, las variedades de usos de la lectura y escritura que realizan y creando espacios (en la capacitación, seguimiento y en el aula) para que los docentes, simultáneamente y en la interacción con los estudiantes, descubran otras y diferentes cosas que pueden hacer con la lectura y escritura que satisfagan nuevos intereses, sea para

---

<sup>52</sup> Mónica Burbano de Lara, Soledad Mena y Juan Samaniego, “Situación de la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial en Ecuador”, Quito, Proyecto CETT, 2002. (Documento no publicado de circulación interna del Proyecto CETT).

mejorar su desempeño como docentes, como para responder a otras necesidades personales de participación e interacción social.

En este contexto, la propuesta Escuelas Lectoras plantea la enseñanza de la lectura y escritura desde un enfoque de diálogo, discusión, de preguntas – repreguntas e indagación, en cuyo proceso el docente reflexiona e invita a reflexionar a sus estudiantes para construir significados. Esta interacción pretende también, que el docente detecte dónde están sus vacíos y limitaciones y se desafíe a cualificar su desempeño de manera voluntaria.

Otra manera que tuvo el Programa Escuelas Lectoras de suplir el no dominio de la lectura y escritura de los docentes, fue mediante el diseño de una propuesta metodológica suficientemente pautada que guíe al docente en el desarrollo de los procesos de enseñanza, tanto del sistema de la lengua, de la lectura como de la escritura. La propuesta metodológica, diseñada como una *receta*, (para un primer momento) describe el protocolo y el recorrido didáctico que los docentes deben realizar para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje de la lectura y escritura.

Esta estrategia trae consigo el peligro de la *didactización*. Es decir, que el docente *aplique* el proceso de manera rutinaria y monótona, cayendo en la actividad por la actividad, vaciándole de su sentido cultural y pedagógico. Este peligro se lo trata de evitar mediante la capacitación y el seguimiento *in situ*, a través de los cuales el docente recibe clases demostrativas, acompañamiento y asesoría en aula.

La propuesta Escuelas Lectoras privilegia y fortalece el ingrediente didáctico del desempeño de los docentes, por sobre sus competencias lectoras y escritoras. Esta elección hace eco de la expresión muchas veces escuchada de: “Cuando tuve de maestro un literato muy reconocido no aprendí nada. Pero cuando tuve una maestra que no era una experta pero sabía cómo enseñar, aprendí mucho.” Con esto no quiero decir que no es necesario que el docente domine el contenido disciplinar, pero que en el contexto ecuatoriano, la intervención de cualquier programa debe a la vez, capacitar al docente en el desarrollo de las competencias como persona y a la vez como docente. En este proceso se privilegia lo segundo con la certeza de que la interacción exitosa con los estudiantes, motive a los docentes a estudiar y a formarse para mediar con mayor calidad a sus estudiantes.

## 2.7. EJES DE LA PROPUESTA ESCUELAS LECTORAS DE ECUADOR

La teoría del campo de Bourdieu, los aportes de la pedagogía crítica y el pensamiento de Paulo Freire, entre otros, animan a ejercer presión a la institución escuela para que cumpla el rol compensatorio de las inequidades sociales y culturales. Desde esta perspectiva la educación es una suerte de *militancia política*, donde se pelea por el acceso al capital simbólico.

Esta presión es posible, tanto así que el mismo Ministerio de Educación de la República de Argentina dice:

Sin dejar de reconocer que los procesos de exclusión educativa y social son complejos y responden a múltiples variables, es necesario asumir la necesidad de que la escuela otorgue una significación diferente a la vida de esos niños. La escuela puede responder a un objetivo de equidad y aportar a un proceso de inclusión social desde su función específica, es decir, desde el interior mismo del proceso de enseñanza y aprendizaje, particularmente desde el desarrollo de las competencias vinculadas con la alfabetización.<sup>53</sup>

En este contexto y dentro del plano pedagógico, la propuesta Escuelas Lectoras, define los siguientes lineamientos para su programa de enseñanza de la lectura y escritura. Estos lineamientos están presentes en los diversos documentos que explicitan la propuesta, y deberán ser visibles a la hora de su aplicación en el aula, como en la capacitación docente. Algunos de los cuales son:

- Las acciones de enseñanza de la lectura y escritura trascienden el objetivo de enseñar a leer y escribir. El objetivo es enseñar a comunicarse y a participar en la escuela y fuera de ella con la lectura y escritura. Para esto, los docentes deberán guiar a los estudiantes a que descubran todo lo que pueden hacer con la lectura y escritura e incitarles a hacerlo.
- La propuesta reconoce que aprender a leer y a escribir no es una adquisición natural, sino artificial. Esto quiere decir que el aprendizaje del sistema y las estrategias de uso de la lengua escrita es un producto cultural, por lo tanto integrar de manera intencionada la crítica y la reflexión cultural, lingüística, social y política en el aprendizaje de la lectura y escritura.

---

<sup>53</sup> Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Subsecretaría de Equidad y Calidad de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, "La escuela y la alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos integrales de mejora", Buenos Aires, 2002.

- Desechar la concepción de que el aprendizaje de la lectura y escritura es aprender una técnica, por lo tanto, las actividades de lectura y escritura siempre deberán tener una intención comunicativa y funcional. Descartar las actividades de copia y dictado.
- Concebir a la alfabetización inicial como un proceso social que se inicia mucho antes de que los niños entren en la escuela. Empieza en las relaciones de los niños con las personas que les sirven de modelo lector y escritor, por lo tanto, la escuela debe asumir las tareas que normalmente realizan las familias letradas, con respecto a la lectura y escritura. Por lo tanto, el aula y las relaciones que dentro de ella se establezcan deberán ser desafiantes, despertadoras de la curiosidad, es decir, el aula deberá tener un ambiente alfabetizador.
- La mediación pedagógica deberá ampliar el código restringido de los estudiantes, guiando la producción compleja de textos orales y la reflexión sintáctica, léxica y semántica de los mismos.
- La mediación pedagógica deberá llevar a la descontextualización del lenguaje y pensamiento.
- La mediación pedagógica deberá construir una relación afectiva con el lenguaje y con la lectura y escritura.

## TERCER CAPÍTULO

### **3.1. LA ENSEÑANZA INICIAL DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL MARCO DEL PROGRAMA ESCUELAS LECTORAS**

En el capítulo anterior se registraron los ejes fundamentales que el Programa Escuelas Lectoras identificó en su propuesta teórico-metodológica para la enseñanza de la lectura y escritura. Alrededor de estos ejes se articulan los demás aspectos que se refieren a los elementos más particulares de la enseñanza de estas competencias comunicativas. En este capítulo se describirá la propuesta para la enseñanza del código alfabético evidenciando esta articulación, y una visualización de cómo estos ejes clave se concretan o materializan en las actividades y protocolos del aula.

#### **3.1.1. La enseñanza de la lectura versus la enseñanza del código alfabético**

Para diseñar una propuesta para la enseñanza de la lectura y escritura, el equipo inició una investigación bibliográfica sobre experiencias exitosas de alfabetización inicial, en poblaciones no lectoras; seleccionó a las más relevantes, eligiendo entre ellas la propuesta de Gérard Chauveau, destacado investigador francés en el tema del aprendizaje de la lectura y la escritura e investigador de los ZEP<sup>54</sup>. Desde hace muchos años, su trabajo se ha centrado en la escuela y analiza el papel de los factores educativos y pedagógicos en el éxito académico de los niños y niñas de los sectores marginados. Su propuesta permite pasar de una pedagogía del fracaso a una pedagogía del éxito en los grupos de estudiantes más vulnerables. Chauveau afirma, fundamentándose en sus investigaciones, que la dificultad que tienen los estudiantes inmigrantes de ese país para el aprendizaje del francés, se debe a que los docentes confunden la enseñanza del código alfabético con la enseñanza de la lectura. Esta ha sido la causa, según Chauveau, para que muchos estudiantes no se apropien de estas dos competencias comunicativas.

---

<sup>54</sup> En 1982 el Ministerio de Educación francés en su afán de neutralizar las desigualdades sociales y repercusión en los elevados índices de fracaso escolar en zonas desfavorecidas, creó un mecanismo de discriminación positiva llamado "Zonas de Educación Prioritaria" (Zones d'Action Prioritaire, ZEP). Esta política fue explícitamente destinada para abordar los temas de exclusión y fracaso escolar, ejemplos de la desigualdad educativa latente en este país. Esta política se eliminó en el gobierno del presidente Nicolás Sarkozy.

Los resultados de estas investigaciones explican que cuando los docentes diferencian claramente, en sus prácticas de aula, lo que es la enseñanza del código alfabético, de la enseñanza de la lectura y de la escritura, logran entrelazar la enseñanza de los elementos *rudimentarios* de la escritura con los aspectos más *nobles* que tienen que ver con su comprensión.

Para Chauveau la enseñanza de la lectura es una enseñanza plural, formada por cuatro grandes contenidos que los docentes deben enseñar y los estudiantes aprender: (a) *El sistema de la lengua*. En este contenido se incluyen: el código alfabético (la correspondencia fonema-grafema); las conciencias lingüísticas (conciencia semántica, léxica y fonológica); la ortografía (las reglas gráficas). (b) *La actividad de producción escrita*. Enseñar y aprender las formas de hacer del escritor, las operaciones, las habilidades, el saber hacer en la producción de escritos. El saber escribir. (c) *La actividad de lectura*. Las formas de leer del lector, las operaciones, las habilidades para el acto de leer. El saber leer. (d) *La cultura escrita*. El acceso a los objetos y a las prácticas culturales de lo escrito, frecuentar con personas letradas y con el mundo de la escritura.

Desde siempre se ha hablado del ‘aprendizaje de la lectura’ como si este aprendizaje fuera simple o ‘único’, como si el niño que ‘aprende a leer’ estuviera confrontado a un solo objetivo de aprendizaje: la lectura (o la actividad de leer, el saber leer). Siempre se ha actuado como si la enseñanza de la lectura tuviese una sola dimensión, como si esta no concerniese sino a una sola competencia: la de saber leer, los mecanismos de la lectura. En realidad, el niño aprendiz de lector [...] se encuentra frente a cuatro objetivos de estudio, a cuatro objetivos de conocimiento. Por consecuencia, la escuela y los enseñantes tienen que tratar de alcanzar cuatro objetivos de enseñanza y no uno solo.<sup>55</sup>

Estos cuatro contenidos de estudio constituyen el aprendizaje de la lectura, que si bien tienen finalidades distintas, no son independientes uno de otro, pues se encuentran en interacción constante. Así, un buen conocimiento del código (*contenido a*) facilitará el acceso al saber leer (*contenido c*) y al saber escribir (*contenido b*). De la misma manera, la diversidad y multiplicidad de actividades de lectura o de producción escrita (*contenidos c y b*) activarán el dominio del código alfabético (*contenido a*). (G. Chauveau, “Elementos...”).

---

<sup>55</sup> Gérard Chauveau, “Elementos para una pedagogía exitosa”, en Gérard Chauveau, Mercedes Carriazo y Eduardo Fabara, *Memorias del III Congreso Internacional de Lectura y Escritura*, Quito UASB, p. 15-27, 2007.

El Programa Escuelas Lectoras asumió esta propuesta de diferenciar visiblemente estos cuatro contenidos que conforman la enseñanza de la lectura, con objetivos, procesos de enseñanza y evaluación; y siguió la sugerencia probada por algunas escuelas ZEP de proponer que se distribuyan estos cuatro contenidos en dos horas clase de lenguaje, y se los trabaje diariamente de la siguiente manera: media hora para la reflexión lingüística; media hora para el saber escribir; media hora para el saber leer y media para desarrollar las actitudes propias de la cultura escrita.

Desde este momento, y a lo largo de lo que resta de este trabajo diferenciaré que una cosa es la enseñanza de la lectura y otra la enseñanza del código alfabético.

### **3.2. ENSEÑANZA DEL CÓDIGO ALFABÉTICO**

Todos los docentes que tienen la responsabilidad de enseñar los primeros pasos del proceso de alfabetización, saben que este es un proceso complejo. En su desarrollo se entremezclan factores sociales, políticos, culturales, sociológicos, psicológicos, cognitivos y lingüísticos. A esto se suma la formación profesional del docente, que sobre este tema específico de la enseñanza inicial de la lectura, no existe en el Ecuador. Así lo expresa el documento sobre el estado de situación de la enseñanza de la lectura y escritura.<sup>56</sup>

Por toda esta complejidad, los docentes de los primeros años exigen un método, una receta que describa paso a paso las actividades que deben realizar. Emilia Ferreiro rechaza la idea de que exista “el método” ideal para enseñar a leer. La selección de un recorrido, de una secuencia y de unos recursos determinados tiene que estar supeditada a las características de los usuarios y beneficiarios del método, al marco ideológico y político tanto del docente, del establecimiento, como del país y al objetivo de la alfabetización. Así un método puede ser pertinente para una realidad, pero nada conveniente para otra. Por lo tanto, la selección del cuerpo teórico, del proceso y organización que guíe la enseñanza de la lectura y de la escritura, no es una decisión meramente pedagógica ni lingüística. Es decir, no

---

<sup>56</sup> Mónica Burbano de Lara, Soledad Mena y Juan Samaniego, “Situación de la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial en Ecuador”, Quito, Proyecto CETT, 2002. (Documento no publicado de circulación interna del Proyecto CETT).

depende de la estructura de la lengua hablada y de su transcripción a lengua escrita. Existen antecedentes culturales, ideológicos, políticos, sociológicos o históricos, muchas veces inconscientes, que ejercen una fuerte presión en esta elección.

### **3.2.1. Panorama de los métodos para la enseñanza de la lectura y escritura**

En 1962 Berta Braslavsky escribió su célebre libro *La querrela de los métodos para la enseñanza de la lectura y escritura* para referirse a la pugna alrededor de dos grandes enfoques: (a) Un enfoque que privilegia el sentido, la parte *noble* de la lectura o métodos analíticos que van del todo a las partes; y (b) un enfoque que pondera el descifrado, la parte meramente *técnica* en torno a de la estructura de la lengua o métodos sintéticos que van de las partes al todo-.

De estos dos enfoques, con características y principios teóricos distintos y que focalizan determinadas dimensiones de la lectura y su enseñanza, se desprenden varios métodos que explicitan una serie de dispositivos y procedimientos específicos para concretarlos en la práctica.

Una característica general de todos estos enfoques y métodos que se describen a continuación, es que confunden la enseñanza del código alfabético de la enseñanza de la lectura y escritura. Los métodos sintéticos sólo enseñan el código alfabético y no trabajan ni la lectura, ni la escritura porque su concepción de lectura se limita a la decodificación y lo hacen desde la lectura. Los métodos analíticos solo enseñan la lectura y la escritura y no el código alfabético.

#### **a) Enfoque sintético**

Dentro de este enfoque los métodos van de los elementos más simples (letras, sílabas) hacia el dominio de estructuras más complejas (palabras, frases, textos). Es decir, es un proceso que va de las partes al todo. Su objetivo es acceder al sentido o significado del texto de manera indirecta.<sup>57</sup>

Consideran que la comprensión (el acceso al significado) es el producto del descifrado. Por lo tanto, no tiene sentido realizar actividades de comprensión de textos (lectura) o de escritura con estudiantes que no dominan la correspondencia

---

<sup>57</sup> Alain Bentolila y Bruno Germain, "Learning to read: choosing languages and methods. Background paper prepared for the Education for all Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life", UNESCO, 2005, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146229e.pdf>

fonema-grafema, ya que este aprendizaje es condición para leer y escribir. No importa que al principio el estudiante no entienda. Primero debe identificar y reconocer la letra, memorizar su sonido y relacionarla con su gráfico, para luego comprender.<sup>58</sup>

Otro argumento que utilizan los precursores del método sintético es que favorece el aprendizaje porque va de lo más simple a lo más complejo (de la sílaba a la palabra). Esto en el castellano es evidente porque, como las sílabas están formadas por vocales o diptongos que ofrecen un máximo de sonoridad e intensidad y permiten la división automática de las palabras en las sílabas que la conforman. Por esta característica del castellano, los niños desde que comienzan a hablar hacen una segmentación en sílabas: ma-má, pa-pá. Otro argumento a su favor es que en la medida de que el estudiante trabaja la combinatoria de las letras de manera eficiente, logra dominar (oralizar) el código alfabético de manera rápida.

- **Métodos sintéticos**

Los diversos procedimientos (métodos específicos) para la enseñanza de la lectura que ponen en práctica este enfoque, se diferencian en la elección de la unidad mínima sobre la cual se trabaja las correspondencias entre el código oral y el código escrito. Entonces, entre los métodos sintéticos podemos encontrar *el alfabético, el fonético y el silábico, método de las palabras normales o palabras generadoras*.

La diferencia entre el *método alfabético* y el *fonético* radica en que el primero inicia el proceso haciendo que el estudiante reconozca e identifique las letras por su nombre (a, eme, jota); mientras que el método fonético sugiere enseñar el sonido de cada letra, antes que el nombre. Ejemplo: (sss, mmm, rrr). Estos dos métodos tienen a la sílaba como la unidad base. Primero estudian las vocales y luego las consonantes. Generalmente se asocian a alguna palabra que comienza con la letra de estudio. Ejemplo: la “o” de oso; la “a” de avión; la “e” de enano. Luego, combinan las vocales con las consonantes para formar las sílabas. Se repiten y memorizan grupos silábicos sin ningún sentido. Se respeta una secuencia de presentación de las letras y sus sílabas: m, p, s, n, l, r, t,...

---

<sup>58</sup> Soledad Mena, “Escuelas Lectoras, programa de capacitación para educación básica: lectura y escritura”, en: Mercedes Carriazo et al., *Memorias del V Congreso Internacional de Lectura y Escritura*, Quito, UASB, p. 7-17, 2009.

Primero se presentan las sílabas directas (ma, me, mi) y luego las indirectas (an, en, in,...) y por último las sílabas llamadas “trabadas” (bra, bre, bri). Se combinan las sílabas y se forman palabras. Se unen las palabras y se forman pequeñas frases que contienen solo estas palabras. Muchas de las frases son construcciones forzadas, sin mucho sentido. Ejemplo: mi mamá amasa la masa.

Como todos los esfuerzos de los estudiantes están orientados a identificar las sílabas que no tienen sentido, utilizando ejercicios mecánicos de relacionar sílabas para formar palabras que no comprenden, la motivación es extrínseca: una promesa de comprender luego, la gratificación de los adultos, la habilidad de recitar las sílabas, la experticia grafo-motora de copiar las letras, etc. (A. Bentolila y B. Germain, “Learning to read...”)

Una variante dentro de los métodos sintéticos utiliza expresiones gestuales y cinéticas para cada sonido. El objetivo es que el estudiante relacione y memorice el código, con el argumento de que la conexión con la dimensión psicomotora ayuda a la interiorización de la representación gráfica.

El recorrido que realizan estos métodos sintéticos va de la lectura a la escritura. Primero identifican (ven) a la letra o sílaba, luego la oralizan y por último la escriben. Es decir que estos tres métodos, el alfabético, el fonético y el silábico, enseñan el código alfabético desde la lectura.

Los principales recursos didácticos del docente son la tiza, el pizarrón, el lápiz, el cuaderno de los niños y un libro de texto. En particular, el libro de texto cobra un rol protagónico al pautar el orden, contenido y actividades a desarrollar con los niños durante el año escolar. En cuanto a actividades comunes, el dictado y la copia toman un rol preponderante, así como la lectura en voz alta. Este enfoque es sencillo de identificar pues ha sido, y continúa siendo, predominante en la práctica docente de nuestros países. Por esta razón, es común que los docentes expresen “facilidad para trabajar con este método y que responde a las expectativas de los padres”.<sup>59</sup>

Es importante reconocer que la mayoría de los docentes (de los padres y de la población en general) ha sido alfabetizada dentro de esta tendencia. Por ejemplo, en el escenario ecuatoriano, los docentes utilizan ampliamente el método silábico para alfabetizar y lo encuentran exitoso, pues después de un año los niños

---

<sup>59</sup> Zaynab Gates et al., “Sistematización de la experiencia”, Lima-Quito-Santacruz, Proyecto CETT, 2007. (Documento no publicado de circulación interna del Proyecto CETT).

(oralizan) asocian correctamente la letra con el sonido y escriben con bonita letra. También les brinda seguridad a los docentes, pues es un método que se puede seguir paso a paso y para el cual cuentan con libros de apoyo accesibles a los estudiantes. (Z. Gates et al., “Sistematización de la experiencia”).

- **Críticas a los métodos sintéticos**

La principal crítica a este método es que no pone ninguna atención o preocupación en actividades de comprensión. Para Ferreiro y Teberosky estos métodos asociativos dejan en los estudiantes la experiencia, como huella indeleble, de que leer no tiene significado. Para los estudiantes, aprender a leer y a escribir es transcribir un código sin comprender el objeto de conocimiento, descontextualizado y sin una función comunicativa real.

Escuelas Lectoras añade a estos argumentos, la comprobación de que estos métodos sintéticos que someten a actividades mecánicas a los estudiantes de contextos no letrados, que no saben por qué, ni para qué se lee o escribe, profundizan la brecha del sin sentido que tienen con la lectura y la escritura. Esta visión mecánica de la lectura ha dificultado su aprendizaje y más aún, afecta su autoestima; los estudiantes que no logran oralizar eficientemente las sílabas y no comprenden lo que leen, piensan que la lectura es demasiado difícil para ellos. Esta experiencia se instala en su psiquis creando un sentimiento de fracaso y de rechazo hacia todo lo que se relaciona con la lectura y escritura.

## **b) Enfoque analítico**

Los métodos con enfoque analítico privilegian el sentido y fundamentan el proceso en el interés que tiene el estudiante por el contenido del texto escrito que propone y lee el docente. Su objetivo es acceder al sentido o significado del texto de manera directa. (A. Bentolila y B. Germain, “Learning to read...”)

Este enfoque aparece en la década de los setenta y comúnmente es conocido como enfoque integral, holístico o comunicativo textual, y corresponde a la corriente *comunicativa* para la enseñanza de la lengua. Este enfoque considera que aprender a leer puede ser tan natural como aprender a hablar. Este método propone que el estudiante se sumerja en varios y diversos tipos de textos escritos que le permitirán realizar y comprobar hipótesis (ensayo-error) sobre el sistema de la

lengua (estructura textual, sintaxis, palabras, signos lingüísticos, código alfabético, etc.).

Desde el aspecto didáctico, algunos de los elementos presentes en esta postura son: la inmersión en el mundo escrito a través de la lectura regular de textos, la dotación de una biblioteca de aula y la creación de un ambiente letrado y el trabajo en base a proyectos planificados y ejecutados participativamente con los niños. Esto obedece al principio de que el aprendizaje del lenguaje escrito es un proceso natural, similar a la forma en que el niño aprende a hablar.<sup>60</sup> Sin un recorrido predeterminado, pero con estimulación constante y abarcadora, respondiendo al interés e iniciativa del niño, se puede lograr que aprenda a leer y escribir naturalmente.

Enmarcada en esta tendencia existe una práctica muy común en aulas de segundo año: animar al niño a escribir “como pueda” mientras el docente transcribe convencionalmente lo que el niño quiso expresar. Otra actividad es la de trabajar con los nombres y apellidos de los estudiantes. Estas actividades hacen que los estudiantes se familiaricen con las letras.

Para la construcción del sistema de correspondencias grafo-fonológicas, los métodos analíticos proceden a la inversa de los métodos sintéticos: van del todo a las partes, es decir, de la frase o del texto a las palabras, luego a las sílabas y finalmente a las letras y a sus correspondencias con los fonemas. Entre los métodos analíticos podemos encontrar el método global analítico y el global natural. Estos métodos más específicos se diferencian en la manera de abordar los textos y los materiales que utiliza.

*Método global analítico:* el proceso parte de una frase que dicen los niños, sea espontánea o surgida en el contexto del diálogo de clase; con esto se pretende que la oración sea significativa para ellos. Las frases se escriben en la pizarra o en tiras de cartulina y se las exponen en el pizarrón, y se invita a los estudiantes a que las memoricen de manera visual y auditiva. La memorización se logra con actividades de observación y copiado de cada una de las palabras de la oración. El recorrido que propone la memorización de la oración sigue los siguientes pasos: (a) conversación sobre la oración; (b) dictado de la oración; (c) desglose de las palabras de la oración; (d) percepción global de la palabra clave de la oración,

---

<sup>60</sup> Goodman, 1986:31

acompañada de una representación gráfica y sonora de la misma; (e) descomposición y recomposición de la palabra en sílabas.

*Método global natural:* El método global – natural utiliza el mismo procedimiento que el global analítico, pero no llega al análisis de la sílaba, porque no tiene por objetivo enseñar la relación fonema-grafema. Este aprendizaje queda a cargo del estudiante, quién formulará una serie de hipótesis y las irá comprobando poco a poco. Este es el caso del enfoque *comunicativo textual* que considera que la enseñanza del código alfabético frena el desarrollo de una lectura auténtica.

- **Críticas a los métodos analíticos**

La ausencia de una enseñanza intencionada y sistemática del código fonogrfológico aparece como un obstáculo para el aprendizaje de la lectura. Este método banaliza toda enseñanza del descifrado porque la considera como freno de una lectura auténtica. Esta crítica es, probablemente, la más importante, sin embargo, hoy se cuenta con investigaciones en las que se reconoce la necesidad de incorporar el desarrollo de la conciencia lingüística<sup>61</sup> a la enseñanza inicial de la lectura y escritura.

Lo que las distintas investigaciones ponen de manifiesto es que la comprensión y dominio del principio alfabético no es fácil y no se lo adquiere de forma natural y autónoma. Necesita una mediación que lleve al niño a analizar las palabras en su forma oral y escrita.

Otra crítica dice que si bien este enfoque procura que los estudiantes desarrollen el sentido de los textos, también utiliza ejercicios de entrenamiento, memorización y la discriminación visual. Los estudiantes memorizan las palabras escritas una a una, apoyándose en su estructura ortográfica y morfológica, y luego derivan la correspondencia fonema-grafema. La crítica lo ve como una contradicción.

Jeanne Chall, quién en 1971 coordinó una investigación sobre los enfoques de enseñanza de la lectura para la Conferencia Nacional sobre Investigación del Inglés, concluye su trabajo aduciendo que:

---

<sup>61</sup> Este último punto, ha sido uno de los elementos más controvertidos. Investigaciones recientes (National Reading Panel, 2000; Bravo, 1995) señalan que los niños que logran un buen desarrollo de la conciencia lingüística (conciencia léxica, semántica y fonológica) aprenden a leer y escribir con mayor facilidad, mientras que quienes no tienen un buen desarrollo de ella, presentan dificultades y retrasos en estos aprendizajes.

Una de las principales diferencias entre uno y otro enfoque es la concepción que tienen del aprendizaje de la lectura y escritura. Los enfoques centrados en la decodificación lo conciben como una serie de etapas sucesivas cuyo desarrollo adecuado permite un nivel de maduración suficiente como para poder aprender a leer y escribir. Esto quiere decir que hay una diferencia fundamental entre el proceso de lectura de un principiante y el proceso de lectura de un lector maduro. Los enfoques holísticos, en cambio, asumen que los procesos son los mismos en ambos casos. La enseñanza, por lo tanto, no se concibe como un proceso de aprestamiento por etapas, sino que desde el comienzo se lleva a que los niños enfrenten textos completos y actividades complejas.<sup>62</sup>

### c) Enfoque mixto

La investigación realizada permite ver que durante la última década ha surgido una tercera tendencia para la enseñanza de la lectura y escritura: un enfoque mixto, también llamado interactivo, balanceado, holístico o equilibrado. Según esta tendencia, leer y escribir requieren del desarrollo de las competencias globales para la construcción del significado del texto, como para la producción de mensajes escritos; y también de las destrezas y habilidades de decodificación/codificación. El centro de la propuesta es un *docente reflexivo* que utilice las estrategias que considere apropiadas según el diagnóstico y evaluación de su grupo o curso.<sup>63</sup> Según este planteamiento, el enfoque mixto toma varios elementos de la propuesta comunicativa como la inmersión en el lenguaje escrito, y muchas de las estrategias propuestas (trabajar a partir del nombre propio, textuar el aula, trabajar en base a proyectos, utilización de biblioteca de aula), pero se diferencia en la etapa de la alfabetización inicial al reconocer la necesidad de plantear de forma sistemática el aprendizaje del código alfabético.

Para otros autores estos métodos mixtos que se presentan como integrando varios aspectos de los métodos analíticos, no son más que una forma mejorada de los métodos sintéticos. Su particularidad es ofrecer al principio del aprendizaje unas cincuenta palabras del lenguaje corriente para que los estudiantes las memoricen. Con esta estrategia se aminora el esfuerzo a la hora de descifrar, porque los estudiantes reconocen, con su memoria a corto tiempo, las palabras y los elementos

---

<sup>62</sup> Jeanne S. Chall, *Learning to Read: The Great Debate*, New York, McGraw-Hill, 1967.

<sup>63</sup> Berta Braslavsky, *¿Primeras letras o primeras lecturas?*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2003

que la conforman y pueden, de manera más o menos rápida, usar esta referencia para leer otras palabras.<sup>64</sup>

### 3.3. NUEVA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DEL CÓDIGO ALFABÉTICO<sup>65</sup>

Hugo Salgado<sup>66</sup> realiza una crítica a todos los métodos anteriormente citados porque inician presentando las *letras* como objetos externos a la competencia lingüística del sujeto. No parten de la oralidad que es lo que el sujeto conoce (por lo general inconscientemente), por el simple hecho de ser usuario de la lengua.<sup>67</sup>

Para este autor, todos estos métodos incurren en el error de no abordar la enseñanza del código desde la conciencia de la articulación oral, que es el conocimiento previo que tienen las personas, obligándolos a que establezcan relaciones totalmente irreflexivas. Es decir, la escritura no aparece como un código de representación gráfica de la articulación oral, sino que la letra impresa aparece como un código para la transcripción oral, tergiversando el sentido.

El recorrido de los métodos sintéticos y también de los analíticos va desde ver la letra, relacionarla con su nombre, relacionar el nombre con el sonido, verbalizar el sonido y repetir este proceso con la siguiente letra para identificar la sílaba, etc. Ejemplo: un docente dibuja en el pizarrón la letra “M” y dice: “-Esta es la letra *M*”. Los niños deben memorizar el dibujo de la letra para que cuando la vean en un texto, la reconozcan y recuerden que se llama *eme* y su sonido es /m/. Luego el docente debe repetir este proceso con la letra que le sigue a la “m”.

Para Salgado, este recorrido mental y psicológico es complicado porque exige que las personas memoricen los nombres de las letras y sus sonidos sin tener ninguna referencia; por lo tanto se vuelve un proceso meramente mecánico y memorista. Este pedagogo piensa que esta es la causa para que los estudiantes silabeen y no comprendan lo que leen, porque les exige tanta energía, que descuidan poner atención en el significado de las palabras.

---

<sup>64</sup> Laurence Lentin et al., *Du parlera au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant*, tome 3, Paris, Les editions ESF, 1998.

<sup>65</sup> El código alfabético es el conjunto de correspondencias gráfico-fonemas de una lengua. Es decir, es el principio alfabético que organiza una lengua alfabética. Pone en correspondencia las unidades gráficas, llamadas grafemas con las unidades abstractas de la lengua oral que se llaman fonemas.

<sup>66</sup> Pedagogo argentino, autor de la propuesta “De la oralidad a la escritura” para la enseñanza del código alfabético.

<sup>67</sup> Hugo Salgado, *Como enseñamos a leer y a escribir*, Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata, 2000.

Por otro lado, para el recorrido “visual”, la ortografía convencional se presenta como un determinante de la articulación oral, causando que la persona piense que su articulación habitual está incorrecta (“habla mal”). Por ejemplo, en muchas escuelas enseñan a los niños la diferencia en la pronunciación entre la “v” y “b”. Para la pronunciación de la letra “v” se muerden los labios y para la pronunciación de la letra “b” hacen vibrar los labios juntos. Cuando en realidad, en el dialecto de América estas dos letras representan a un mismo sonido.

Este ejemplo sucede con la “z”, y la “c” que se las enseña con la pronunciación *a lo español*. También sucede, por ejemplo, con “r” que los niños populares la pronuncian de manera arrastrada y la escuela les corrige exigiéndoles que hagan vibrar la lengua en el paladar para que “hablen bien”, según el “habla fina” de la sierra. La pregunta es: ¿Hablamos mal? ¿Debemos renegar de nuestras propias características articulatorias? ¿Aprender a leer es un ejercicio de pronunciación?

Todos los enfoques expuestos anteriormente para la enseñanza de la lectura (código alfabético), presentan a la letra impresa de las formas más variadas para que el niño aprenda a leer y, a partir de esa información, pueda ir desarrollando sus prácticas de escritura. Frente a esta tradición escolar, el profesor Hugo Salgado propone invertir esta situación: en lugar de enseñar a leer para que se aprenda a escribir, enseñar a escribir para enseñar a leer. (Salgado, *Como enseñamos a leer y a escribir*).

### **3.3.1. De la oralidad a la escritura**

El lenguaje oral precede al lenguaje escrito. El primer sistema de comunicación que emplea el ser humano es el habla, y posteriormente inventa otros códigos de mayor complejidad como son los sistemas de representación gráfica. La transición de símbolos gráficos, que representaban el lenguaje hablado, a símbolos lingüísticos (sistemas de escritura), fue todo un proceso histórico en el que primero aparecieron manifestaciones pictográficas, luego las ideográficas y, por último, las alfabéticas.

Según David Ausubel todo aprendizaje significativo se construye sobre la base de los conocimientos previos que tienen los estudiantes. Al hacerse la pregunta ¿Cuál es el conocimiento previo que necesita el estudiante para aprender el código alfabético? la respuesta obvia es *el lenguaje oral*. Entonces, el primer

prerrequisito para enseñar el código, en este nuevo proceso, es que el niño pueda comunicarse de manera oral con las personas de su entorno.

Según Mabel Condemarín<sup>68</sup> el lenguaje articulado es la característica más distintiva entre los humanos y, aproximadamente, se domina alrededor de los cinco o seis años de edad. Es decir, cuando el niño va a la escuela ya es un hablante competente que utiliza el lenguaje y por lo tanto está listo para aprender el código alfabético. Salgado se hace la pregunta:

¿Por qué entonces le iremos a enseñar las letras como si fuese un hablante de alguna lengua extraña? ¿Por qué no partimos de lo que más sabe y conoce, que es su articulación oral y, desde allí, llevamos el proceso de reconocimiento de las letras, como posibles representaciones gráficas de esa lengua oral tan valiosa y significativa que emplea día a día? (Salgado, *Como enseñamos a leer y a escribir*).

Hugo Salgado propone el recorrido de “la oralidad para la escritura” para aprender el código, porque simplifica el proceso de su adquisición y respeta las características dialectales propias de los diferentes hablantes del castellano. Su propuesta toma como referente el habla de los niños y su propia pronunciación. Parte del conocimiento previo que ellos tienen de su lengua (por el solo hecho de ser sus hablantes) y mediante ejercicios fonológicos<sup>69</sup> el docente media la reflexión y toma de conciencia de los sonidos que forman las palabras.

Entonces, a diferencia de los métodos conocidos que inician con la presentación de las letras privilegiando la vista (el ojo) y la lectura, esta nueva propuesta privilegia la escucha (el oído) para identificar, reconocer y diferenciar los sonidos que forman las palabras, para luego preguntarse cómo graficarlos (escritura).

Jacques Delacour en su artículo “Écrire avant lire”<sup>70</sup> asegura que aprender a escribir antes que leer es una de las mejores maneras de aprender a leer. Es mediante actividades de escritura (no de lectura) que los niños toman conciencia

---

<sup>68</sup> Mabel Condemarín: 1995

<sup>69</sup> Fonología: es la habilidad metalingüística que implica la comprensión de que las palabras están formadas por fonemas. Con el desarrollo de la conciencia fonológica, los niños tienen conciencia de cuáles sonidos forman las palabras. Permite aislarlos, manipularlos para formar otras palabras, antes de conocer las grafías que lo representan. Al trabajar la palabra mano, el docente pregunta: ¿Qué palabras comienzan con el sonido /m/?, el niño/a responde: mesa, mochila, mosco, maleta, moto, miedo,...

<sup>70</sup> Jacques Delacour, “Écrire avant lire”, en *Le café pédagogique*, p.7, febrero 2006, en <http://www.cafepedagogique.org/dossiers/lecture/lecture.pdf>

que para escribir se utiliza un código que les permite poner sobre papel lo que quieren decir a otros. Además, favorece el deseo de decir, de imaginar e inventar. El estudiante que escribe palabras o frases que tienen sentido para él, porque las eligió para comunicarse o para recordar, se involucrará más, que si fuera una exigencia escolar.

Otra de las ventajas de esta metodología es que si los niños comienzan con la escritura, escribirán obligatoriamente cosas que tienen sentido, y cuando lean lo que escribieron no silabearán, porque conocen su texto. Los niños que aprenden a *codificar* con sentido comprenden que todo texto lo tiene. Por lo tanto, saben que no solo lo deben sonorizar, sino que le deben encontrar el sentido.

Para este enfoque el desarrollo de la oralidad es clave, porque cuando ésta es más rica y variada, puede exteriorizarse con la escritura. Hay experiencias pedagógicas que demuestran que cuando el ambiente del aula aborda los aprendizajes sobre la actividad discursiva oral, ésta se conecta con la escritura y permite la construcción de significados más elaborados.

### **3.3.2. Desarrollo de la conciencia fonológica**

La fonología y la fonética son disciplinas de la lingüística que estudian los sonidos del lenguaje. Mientras que la fonética trata la parte acústica de los sonidos (cómo son pronunciados), la fonología considera la imagen mental de lo que percibimos, ya que percibimos los sonidos como iguales aunque no lo sean. Ejemplo: el sonido /n/ en las palabras: **entero**, **lengua**, **sano** hinchar, **encima**, podemos decir que es igual, entonces hablamos de fonema y se representa entre dos rayitas oblicuas //. Pero en realidad estos sonidos no son iguales, porque se articulan de manera diferente en cada caso. Cuando nos referimos a los sonidos reales se escriben entre corchetes [ ]. Los fonemas son objeto de la fonología y los fonos de la fonética.<sup>71</sup>

En este contexto podemos decir que una palabra está formada por fonemas. Por ejemplo la palabra /carro/ está formada por cuatro fonemas: /k/ /a/ /rr/ /o/; y la palabra /manguera/ por siete fonemas: /m/ /a/ /n/ /gu/ /e/ /r/ /a/. En bibliografía especializada, en esta última década, sobre el tema de la enseñanza de la lectura, muchos autores se refieren al impacto favorable que tiene el desarrollo de la

---

<sup>71</sup> Xavier Frías Conde, "Introducción a la fonética y fonología del español", *Ianua. Revista Philologica Romanica*, Suplemento 04, 2001, en <http://www.romaniaminor.net/ianua>

conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y escritura. En un artículo de la revista *Límite* de la Universidad de Tarapacá de Arica, Chile, Gabriela Calderón G. y otros, definen el significado de conciencia fonológica de la siguiente manera:

Desde la psicología cognitiva se acuñó el concepto de conciencia fonológica (CF). Esta es la habilidad metalingüística que le permite al usuario de una lengua darse cuenta de las unidades mínimas sin significado (fonemas) que constituyen las palabras y posibilita la realización en una serie de operaciones voluntarias como alterar, variar, sustituir, mezclar, y omitir los fonemas en un lexema.<sup>72</sup>

La conciencia fonológica permite reflexionar sobre la lengua. Este proceso consiste en aprender a diferenciar los fonemas, que son las expresiones acústicas mínimas e indispensables para que las palabras adquieran significado. Los niños hablan fluidamente, pero no son conscientes de que las palabras se pueden dividir en sonidos. Por lo tanto, desarrollar la conciencia fonológica es guiarles a que sean conscientes, tanto de los fonemas que forman las palabras al aislarlos y diferenciarlos, como para que puedan reconocer semejanzas, diferencias fonológicas, pronunciar palabras omitiendo fonemas o agregando otros. Es decir, desarrollar la conciencia fonológica es aprender a manipular deliberadamente los componentes sonoros de las palabras.

Con el desarrollo de la conciencia fonológica los estudiantes logran identificar, reconocer y manipular todos los sonidos que forman las palabras, para luego plantearse hipótesis de cómo representarlos y poder escribir las palabras. En esta búsqueda se enfrentan al código alfabético, reconociéndolo como una convención que hace posible la comunicación, pues es compartido por todos los miembros de una lengua.

Los estudios sobre el desarrollo de la conciencia fonológica, en niños de habla castellana, que incluyen la segmentación silábica, han encontrado que estas habilidades se desarrollan de manera espontánea en niños de tres años aproximadamente. Esto se debe, según se comprobó, por la sencillez de la estructura del castellano.<sup>73</sup> Esta casi natural separación silábica que hacen los niños, mucho antes de iniciar la escuela, expresa que los niños tienen un

---

<sup>72</sup> Gabriela Calderón, Marco Carrillo, y Marissa Rodríguez, "La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: Un estudio con niños preescolares", *Revista de Filosofía y Psicología*, vol. 1, No. 13, pp. 81-100, Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro, 2006.

<sup>73</sup> María Soledad Carrillo Gallego y Xavier Martín Serrano, *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: un estudio de entrenamiento*, Ministerio de Educación y Ciencia, Colección Investigación, Madrid, 1992.

conocimiento intuitivo de que las palabras pueden segmentarse, por lo tanto es un conocimiento previo del cual partir.

### **3.4. LA ENSEÑANZA DEL CÓDIGO ALFABÉTICO EN EL CONTEXTO DE ESCUELAS LECTORAS**

El equipo Escuelas Lectoras de Ecuador asumió la propuesta de Salgado para la enseñanza del código alfabético y la contextualizó a la realidad de las escuelas fiscales. El objetivo de la aplicación de esta propuesta fue transformar la apreciación técnica asociacionista y sinsentido que los docentes y estudiantes tenían de la lectura y escritura, y facilitar la adquisición del código alfabético desde un enfoque con significado.

En este sentido, bajo el gran paraguas de la oralidad y mediante la ruta fonológica, Escuelas Lectoras propuso que los docentes medien la capacidad de los estudiantes de manipular (reconocer, identificar, eliminar, sustituir,...) todos los fonemas que conforman las palabras y lleguen a descubrir la lógica de la correspondencia fonema-grafema de manera comprensiva y rápida, sintiéndose competentes en aplicarla a sus producciones escritas. El recorrido de esta metodología es ir de la oralidad a la escritura y luego a la lectura. Los niños primero escriben y luego leen, comprendiendo el rol que tiene el código alfabético.

Los docentes se sienten satisfechos por los resultados de la aplicación de esta propuesta que elige la ruta *de la oralidad a la escritura*, y comprueban que los niños en muy poco tiempo, no solo logran entender la lógica del sistema de la correspondencia fonema – grafema, sino que utilizan este conocimiento, de manera autónoma en sus producciones escritas y en la lectura.

El sentimiento de éxito que tienen al aplicar esta propuesta para la enseñanza del código alfabético hace que la valoren y confíen en ella y tengan una actitud de apertura para reflexionar y modificar sus prácticas para la enseñanza de la lectura y escritura. Este deseo por reflexionar sobre sus prácticas y transformarlas es el inicio de cualquier cambio sustantivo.

Así, en el momento que los docentes asumen esta propuesta también demuestran disponibilidad para modificar sus prácticas de aula y buscan cómo hacer de la lectura y escritura herramientas para la interrelación, comunicación y

construcción de ideas y pensamientos, dándoles así otra significación a estos conceptos.

Es importante recordar que la propuesta Escuelas Lectoras no es una propuesta solo para la enseñanza del código alfabético. Lo incluye como un elemento importante para un aprendizaje significativo de la lectura y escritura, con base en varias investigaciones. Una de ellas es el estudio “Preventing Reading Difficulties in Young children” de Catherine E. Snow y Susan Burns, publicado en 1998, cuyo objetivo fue determinar los factores que podrían prevenir las dificultades de lectura en niños pequeños. Este estudio aborda que los métodos de enseñanza que privilegian los enfoques que explicitan las técnicas de decodificación son más eficientes que los que no. Señala que “la incapacidad para dominar el reconocimiento de palabras puede impedir la comprensión de textos”.<sup>74</sup>

Los resultados de las investigaciones de Graesser, Hoffman y Clark (1980) citados por Jorge López Oliveros y Josefa Álvarez Valle en su artículo “Enseñanza de la lectura y psicología: análisis de los métodos sintácticos”, también argumentan la importancia de enseñar la correspondencia fonema-grafema. Estas investigaciones revelan que la principal diferencia entre los “buenos” y “malos” lectores radica en las deficiencias de los segundos en los procesos de reconocimiento de las palabras.<sup>75</sup>

Otros argumentos que insisten en la enseñanza explícita del código alfabético, parten de la consideración de que el lenguaje escrito no es natural por lo tanto, no hay una base neurofisiológica preparada para funcionar de esta manera. Por el contrario, para comunicarse mediante la escritura se necesita un conocimiento del sistema lingüístico que les permita relacionar las unidades escritas con las orales.

En síntesis, las recomendaciones de las últimas investigaciones sobre la enseñanza de la lectura y escritura dicen que se debe tomar en cuenta y enseñar de manera intencionada el código alfabético, más aún si se quiere resolver el fracaso precoz y acumulativo de los estudiantes menos favorecidos y deprivados culturalmente.

---

<sup>74</sup> Catherine Snow y Susan Burns, “Preventing Reading Difficulties in Young Children”, citado por Guillermo Ferrer en *La enseñanza de la lectura y escritura: aportes para un marco teórico metodológico*, Lima, Universidad Peruana Cayetano Heredia, 1998.

<sup>75</sup> Jorge López Oliveros y Josefa Álvarez Valle entienden por reconocimiento de palabras, “... aquel proceso que culmina con el establecimiento de una relación entre la forma escrita y el significado que dicha palabra “despertaría” si fuese presentada oralmente”.

Todos estos argumentos llevaron al equipo CECM de Ecuador a concluir que la enseñanza del código alfabético, es decir de la automatización de las reglas básicas del descifrado, es un aprendizaje clave en la enseñanza inicial de la lectura y escritura. Pero este aprendizaje es solo un elemento de lo que significa leer y escribir.

La propuesta Escuelas Lectoras concibe a la lectura como un acto social de construcción de significados, por lo tanto no se reduce a enseñar el código alfabético. Justamente para evitar cualquier confusión, el programa inicia definiendo que enseñar a leer es enseñar varios contenidos a la vez. Uno de estos contenidos es el código alfabético que la propuesta Escuelas Lectoras lo diferenció como un contenido independiente de la enseñanza de la lectura, de la escritura y del desarrollo de las actitudes de la cultura escrita.

El objeto de sistematización de esta tesis se limita a la fundamentación teórica de la propuesta de enseñanza del código alfabético que implementa el Programa Escuelas Lectoras porque es novedoso y diferente, y porque contribuye a cambiar la percepción y práctica de los docentes de que la lectura y escritura son técnicas asociacionistas sin sentido.

### **3.4.1. Desarrollo de la conciencia fonológica para la enseñanza del código alfabético**

#### **Características fonológicas del castellano**

Los sistemas de escritura son creados para la comunicación y representan los sonidos del habla. Según cómo los representen se los puede clasificar en tres tipos: *logográfico-fonético* como el chino, *silábico* como el japonés, y *alfabético* como el español, alemán, árabe, hebreo<sup>76</sup> y otros. La relación entre la escritura y la forma fonológica subyacente presenta diferentes grados de complejidad según la lengua. En un alfabeto ideal, el número de signos (grafemas) debería corresponder con el número de sonidos (fonemas). Sin embargo, en casi todas las lenguas no existe una correspondencia uno a uno entre fonemas y grafemas. Generalmente tienen menos fonemas que grafemas, porque un grafema sirve para representar más de un fonema.

---

<sup>76</sup> En el alfabeto como en el hebreo se escriben solo las consonantes. Las vocales se deducen del contexto.

Las lenguas alfabéticas se caracterizan por estar mejor representadas en la escritura, gracias a que tienen menos grafemas para representar un mismo fonema que las escrituras logográficas y silábicas. Así, el alfabeto se convierte en un sistema económico de representar el lenguaje oral, ya que con una treintena de grafemas (letras) se pueden llegar a todas las palabras de una lengua.

El español es un sistema escrito considerado transparente por el alto grado de las correspondencias grafema-fonema que tiene. Cuenta con muy pocos casos en los que el sonido y su representación no son biunívocos, como en el caso del sonido /k/ que puede ser graficado con las letras *k*, *c* y *qu*. Según este criterio el español es muy fácil de aprender, por lo tanto la enseñanza inicial de la lectura debe explotar las características transparentes que ofrece su estructura fonológica y lograr que el niño comprenda fácilmente el principio alfabético del español.

El siguiente cuadro representa los fonemas que tienen solo una representación<sup>77</sup>:

Sonido	Casos	Letra	Ejemplos
Suena como /a/	En cualquier posición	a	avión, ángel, mapa, caballo, mulata, pepa
Suena como /ch/	En cualquier posición	ch	chocolate, chocho, chancleta, poncho, Pacheco
Suena como /d/	En cualquier posición	d	dinero, diamante, Canadá, ladera, mandil, ciudad
Suena como /e/	En cualquier posición	e	Emma, elegante, esfera, café, copete
Suena como /f/	En cualquier posición	f	faro, fonema, café, fósforo, Rafael, defensa
Suena como /l/	En cualquier posición	l	loma, lápiz, pelo, pálido, canela, papel, melón
Suena como /m/	En cualquier posición	m	muñeca, manta, cama, camello, jamás, álbum
Suena como /n/	En cualquier posición	n	niña, Natalia, cangrejo, ganas, Simón, corazón
Suena como /ñ/	En cualquier posición	ñ	Ñacata, ñandú, caña, peña, tacaño, pañuelo
Suena como /o/	En cualquier posición	o	oreja, Olmedo, pozo, costa, mazo, salto, cajón
Suena como /p/	En cualquier posición	p	Pedro, pómulo, espacio, campo, capilla, capataz
Suena como /r/ (r suave)	En posición intermedia, entre vocales	r	caro, pera, corona, María, estera, fosforera
Suena como /t/	En cualquier posición	t	tapa, tomate, Tambillo, catapulta, estómago
Suena como /u/	En cualquier posición	u	último, urna, humo, mula, puesto, oscuro

<sup>77</sup> Soledad Mena, *Lengua y Literatura 2do año, Guía Didáctica*, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 2009.

El siguiente cuadro representa los fonemas que tienen más una representación.

Sonido	Casos	Letra	Ejemplos
Suena como /g/	Antes de a, o, u	g	gato, gusano, gota
	Antes de consonante		grato, glaciador, glotón
	Antes de e, i	gu	guisante, guerra
	Antes de e, i	gú	pingüino, antigüedad
Suena como /j/	Al final de la palabra	j – g	reloj, zigzag
	Antes de vocal	j	jirafa, jefe, paja, jota, jugo
	Antes de e, i	g	gerente, agente, agitar, gitano
Suena como /rr/ (r fuerte)	Entre vocales	rr	arroz, carro, arrancar, cerro
	Al comienzo de la palabra	r	Rosa, rata, rico, rueda, ropa
	Después de una consonante		enredo, alrededor, subrayar
Suena como /s/	Antes de consonante	s – z	lista, costa, hallazgo
	Al final de la palabra		mas, redes, cosas, cruz, pez, coz
	Antes de vocal		sano, subir, sonar, sitio, serena, zona, zinc, zumbar
	Antes de e, i	c	ciego, cénit, cima, celo
Suena como /k/	Antes de e, i	qu	queso, quiero, aquí, pequeño
	Antes de a, o, u	c	coco, cama, cuna
	Antes de consonante		cráneo, clavo, cruz, cloro
	Al final de la palabra		coñac
	Antes de vocal	k	kiosco, kilómetro
Suena como /i/	Entre dos palabras	y	mamá y papá
	Al final de la palabra	i – y	oí, leí, ají, ley, rey, hoy, cuy
	En cualquier parte de la palabra	i	lío, cuidado, mico, iniciar
Suena como /ll/	En cualquier posición	ll – y	Según la pronunciación regional: llave, yema, calle, papaya
Suena como /b/	Al final de la palabra	b	club
	Antes de una consonante		cabra, blanco, brinco, pobre
	Antes de vocal	b – v	boca, abarcar, beso, boca, vino, caverna, vaso, voz

La propuesta Escuelas Lectoras trabaja intencionadamente con las diez palabras clave organizadas en tres series. Estas palabras recogen los 20 fonemas del castellano, que a su vez están representados a través de 30 representaciones gráficas.

**mano – dedo - uña – pie:** forman la primera serie. Son palabras que se refieren al cuerpo humano e introducen los fonemas /m/, /a/, /n/, /o/, /d/, /e/, /u/, /ñ/, /p/ /i/. Los fonemas que corresponden a estas palabras tienen una sola representación, salvo los sonidos /i/ y /u/ que tienen más de una representación. El sonido /u/ que se lo representa con las letras: “w” y “u” no es un problema porque en castellano no hay palabras que utilicen esta grafía. Todas provienen de otros

idiomas. Pero los demás fonemas tienen una sola representación. Así, el fonema /m/ se escribe “m”; el fonema /n/ se escribe “n”; etc.

**lobo – ratón – jirafa:** forman la segunda serie. Son palabras que se relacionan con el tema de los animales. Estas palabras introducen los fonemas: /l/, /b/, /t/, /j/, /f/, /r suave/, /r fuerte/. Algunos fonemas de esta serie presentan dificultades debido a que tienen dos representaciones gráficas. Así: el fonema /j/, puede ser representado con las letras “j” o “g”; el fonema /b/ se lo puede representar con las letras “b” o “v”, y el fonema /r fuerte/ puede ser escrito con “r” o “rr”.

**leche – queso – galleta:** forman la tercera serie. Son palabras que se relacionan con el tema de los alimentos. Introducen los fonemas /k/, /s/, /ll/, /ch/, /g/. Algunas palabras de esta serie presentan dificultades debido a que los fonemas /k/, /s/, /g/, y el fonema /ll/ en la costa, tienen más de una grafía. Así: el fonema /K/ se puede escribir con las letras “c”, “qu” y “k”. El fonema /s/ puede ser representado con las letras “s”, “z” o “c”. El fonema /g/ se lo puede escribir con las letras “g”, “gu” o “gü” y en diferentes regiones del Ecuador al fonema /ll/ se lo puede escribir con “y” o con “ll”.

El aprendizaje del código alfabético se lo realiza utilizando las diez palabras en tres momentos secuencialmente distintos. Estas palabras sirven como desencadenadoras de diálogos, de reflexiones lingüísticas, y para descubrir cómo se puede representar gráficamente cada uno de los sonidos que las constituyen. No son presentadas para enseñar el valor sonoro de las letras, sino para descubrir la posible representación gráfica de un sonido previamente identificado.

**Primer momento:** en este primer momento se incluye la reflexión metalingüística, utilizando las palabras clave. Entonces se plantea desarrollar cuatro aspectos: la conciencia léxica (del vocabulario), la conciencia semántica (del significado de las palabras), la conciencia sintáctica (de la relación entre las palabras) y la conciencia fonológica (de los sonidos). La conciencia semántica se trabaja íntimamente unida al desarrollo fonológico y léxico, por cuanto siempre se privilegia la dotación de sentido, antes que la ejecución de actividades mecánicas y repetitivas.

Si bien los cuatro aspectos de este primer momento se desarrollan simultáneamente, se proponen actividades diferenciadas que apunten al desarrollo de estas conciencias, para que el docente las integre de la mejor manera. El desarrollo del primer momento es eminentemente oral. Se pueden utilizar, como

apoyo, distintos elementos gráficos (láminas, cuentos sin palabras, recortes, dibujos realizados por los y las estudiantes y docentes), así como una variada selección de canciones, trabalenguas, rimas y cuentos.

**Segundo momento:** El objetivo de este momento es establecer la relación entre los fonemas y sus posibles representaciones gráficas. Luego de que los y las estudiantes hayan trabajado mucho de forma oral las 10 palabras (mano, dedo, uña, pie, lobo, ratón, queso, leche, galleta), mediante múltiples y variadas estrategias en los niveles semántico, léxico y fonológico, se les invita a proponer las formas posibles de representación para cada uno de los fonemas de las series.

Se presenta cada palabra de las diez y se invita a los estudiantes a que propongan símbolos para representar a cada uno de los sonidos. Como viven en una sociedad letrada, seguramente conocerán las representaciones gráficas (letras) de algunos fonemas (por ejemplo, de las vocales). Si eso ocurre, pedir que las dibujen en el pizarrón y explicarles que la letra es el dibujo del fonema. Si no conocen las grafías convencionales, invitarles a que hagan sus hipótesis y reflexionen que pueden utilizar cualquier marca, pero solo servirá para comunicarse entre los presentes. Si quieren que otros lean sus escritos van a necesitar usar un código consensuado por todos. Estos ejercicios tienen como objetivo reconocer que el código alfabético es una convención.

Cuando se trabajan los fonemas que tienen más de una representación es importante trabajar de manera simultánea sus diferentes representaciones. Por ejemplo, del sonido /b/ la “b” y la “v”, trabajar con dos palabras escritas. Por ejemplo: “venado – bola”. Se pide a los estudiantes que sean ellos los que saquen una conclusión: *que el sonido /b/ tiene dos representaciones: la “v” y la “b”*.

Poco a poco los estudiantes iniciarán la incorporación de las grafías estudiadas y las descubiertas por ellos, en la escritura de diferentes tipos de textos. El docente cuelga en la clase los carteles de las tres series de palabras en diez láminas que contengan el dibujo de las palabras y sus nombres escritos en la parte inferior, separados los fonemas. Los estudiantes iniciarán la escritura de diferentes tipos de textos, recurriendo a la representación gráfica de los fonemas proporcionados por las diez palabras.

Esta propuesta, a diferencia de los otros métodos conocidos, promueve en los estudiantes la escritura autónoma de oraciones, frases, listas, etc., tomando como

referencia los carteles con las diez palabras clave. Esto permite no atentar contra la libre expresión y promover el valor significativo de la escritura.

Es necesario que los docentes tengan en cuenta que el castellano tiene 30<sup>78</sup> letras (a, b, c, ch, d, e, f, g, h, i, j, k, l, ll, m, n, ñ, o, p, q, r, rr, s, t, u, v, w, x, y, z), pero solo 24 fonemas, debido a que, en su mayoría, estos tienen una sola representación gráfica, salvo algunos fonemas que tienen más de una grafías. Por ejemplo, el fonema /k/ puede graficarse con las letras “k”, “c” o “qu”, como en kiosco, casa y queso, respectivamente.

**Tercer momento:** el objetivo de este momento es lograr que los estudiantes construyan la ortografía convencional del lenguaje a partir de una reflexión fonológica y semántica. Es importante recordar que ya en el segundo momento se presentaron las diversas grafías que existen para escribir un fonema. Por ejemplo, se enseñó que el fonema /k/ se puede escribir con: “c”, “k” o “qu”, etc. En este momento se reconoce que el sonido /k/ se escribe con “c” cuando está con los sonidos /a/, /o/, /u/, y que se escribe con “qu” cuando está junto a los sonidos /e/ e /i/. También se presenta la letra “x” que representa a los fonemas /ks/; la letra “w”, que es otra representación al fonema /u/, muy poco usada en castellano; se refuerza el uso de la “h”.

Para prevenir errores ortográficos, se sugiere pintar con rojo las letras de las láminas que presentan estas dificultades (más de una letra para graficar un fonema), con el objetivo de recordar al estudiante que debe averiguar con qué letra corresponde escribir la palabra deseada.

La propuesta Escuelas Lectoras no propone desarrollar la conciencia silábica porque es un conocimiento al que los niños llegan solos, no necesitan mediación intencionada. El rol de la escuela es justamente mediar el aprendizaje que los estudiantes no pueden aprender por sí mismos. Este principio de jalonar a los estudiantes de un estadio en el que pueden aprender solos a otro superior, mediante la mediación de una persona que sepa más, es lo que Vigotsky llama la *zona de desarrollo próximo*. Este principio aplicado al desarrollo de la conciencia fonológica, es la mediación del docente para que los niños desarrollen la conciencia

---

<sup>78</sup> Durante el X Congreso de la Asociación de Academias de la Lengua Española (Madrid, 1994), se acordó adoptar el alfabeto latino universal, en el cual *ch* y *ll* no son letras independientes, lo que afecta a la alfabetización de las palabras que contengan esas dos letras, que desde entonces deben aparecer ordenadas en el lugar que les corresponde dentro de la *c* y la *l*. Sin embargo, de acuerdo con las Academias, esta reforma afecta únicamente al proceso de ordenación alfabética de las palabras, no a la composición del abecedario, del que los dígrafos *ch* y *ll* siguen formando parte.

fonológica de los fonemas (no sílabas) especialmente de las consonantes que en el castellano no son sonoras.

Por otro lado, si la propuesta insistiera en el desarrollo de la conciencia silábica se correría el riesgo de reforzar el método silábico que los docentes utilizan, pues no establecerían una distancia entre lo que conocen y lo nuevo. Es común, como manifestación de resistencia al cambio, que los docentes digan *-eso ya lo sabía...* sin darse espacio para comprender la innovación o integren lo nuevo a sus prácticas habituales sin ningún cuestionamiento ni modificación.

### **3.4.2. Ejes de la enseñanza del código alfabético en el contexto Escuelas lectoras**

#### **La incorporación de la dimensión metalingüística**

Las interacciones en el aula no garantizan un progreso cognitivo. Es decir que por más rica que sea esta comunicación oral, ésta no se traduce de manera mecánica en el desarrollo del código elaborado, como diría Bernstein. Es necesario e indispensable una mediación metalingüística intencionada para el desarrollo de las capacidades verbales de la lengua formal.

Con respecto a la reflexión metalingüística, Eugenia Orellana, docente de la facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile dice que:

La enseñanza metalingüística tiene como objetivo que los niños logren un manejo deliberado de los aspectos semánticos, sintácticos y fonológicos. A los niños se les enseña estrategias metalingüísticas que se manifiestan como la habilidad de reflexionar sobre el lenguaje, separando la forma de su significado. Es decir, este conocimiento consiste en el manejo del lenguaje como un objeto y no al uso de éste para la interacción.<sup>79</sup>

Los docentes deben estar conscientes que esta variedad de lengua, la lengua formal, alejada de la coloquial y propia de los textos escritos, no se aprende o no se desarrolla en todas las personas de forma espontánea o *natural*, como se explicó en el capítulo anterior. Requiere una mediación intencionada. Esta exigencia que tiene este objeto de conocimiento les debe exhortar a los docentes a que se preparen,

---

<sup>79</sup> Eugenia Orellana, "La enseñanza del lenguaje escrito en un modelo interactivo", *Pensamiento Educativo*, 1996, <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/175/public/175-426-1-PB.pdf>.

busquen actualizarse e investiguen, para que puedan mediar e enriquecer el registro restringido de sus estudiantes.

La reflexión metalingüística, en la propuesta Escuelas Lectoras, se desarrolla de manera intencionada sobre aspectos semánticos, léxicos, sintácticos y fonológicos, incluidos en el concepto de *conciencia lingüística*. La distinción de estos ámbitos en el que se realiza la reflexión metalingüística puede parecer artificial cuando se trata de la lengua en uso, donde estas diferentes dimensiones coexisten. De todas maneras, es de interés pedagógico hacer evidente estas diferentes dimensiones metalingüísticas, que para materializarlas en el aula la propuesta incluye un protocolo de actividades que forman parte del contenido *sistema de la lengua*, que incluye lo que se refiere al componente lingüístico de la enseñanza de la lectura y escritura.

Se procura de que esta reflexión metalingüística acompañe, de manera transversal, las interrelaciones entre los docentes y estudiantes más allá de los momentos intencionados de reflexión de la lengua. Se impulsa a crear en el aula un ambiente que se exija mayor precisión, se argumente por qué y para qué de lo que se dice, se explicita el contexto y circunstancia, se identifique el sujeto, etc.

### *Conciencia semántica*

Es la habilidad metalingüística que permite reconocer el significado de las palabras, que generalmente son interpretadas en función de los contextos de la frase u oración. El procesamiento semántico hace posible la construcción del sentido. Así, la lectura de una palabra es fácil si está precedida, en la oración, por otra palabra que le es semánticamente afín. Esta atracción semántica hace posible la anticipación del sentido. Por ejemplo, si queremos completar la oración La lluvia ..... la calle, podemos inferir que la palabra que falta puede ser “moja” o “humedece”, porque conocemos el significado de “lluvia” y porque le sigue las palabras “la calle”. El desarrollo de esta conciencia permite a los estudiantes identificar como “raras” las oraciones que no corresponden semánticamente, aunque sean perfectas a nivel sintáctico. Por ejemplo: *La hamburguesa comió un hombre*. El estudiante rechaza esta oración porque tiene el concepto de “hamburguesa” que no es un ser vivo y por lo tanto no come.

Se analizan las palabras por su significado y se diferencian la homofonía (cuando dos o más palabras se escriben de forma diferente, pero tienen la misma

pronunciación. Ejemplo: hola-ola, baca-vaca, hierro-yerro), homonimia (cuando la palabra tiene dos o más significados. Ejemplo: *banco* (institución financiera) y banco (asiento) y la polisemia (cuando dos palabras son idénticas pero tienen un significado relacionado. Ejemplo:  *cuello*, que puede usarse para referirse a una parte del cuerpo o para la parte estrecha de una botella.)

Por otro lado, el desarrollo de la conciencia semántica permite a los estudiantes, guiados por una mediación pertinente, que vayan conceptualizando los términos que utilizan. Estos ejercicios buscan llevar a los estudiantes a un pensamiento descontextualizado, necesario para la comprensión y producción de textos escritos.

### *Conciencia léxica*

Es la habilidad metalingüística que reconoce que la cadena hablada está formada por una serie determinada de palabras que se relacionan entre sí para estructurar las ideas que se desean expresar. El conjunto de palabras que hay en una lengua forma su léxico. Más concretamente, un léxico está formado por todas las palabras de una lengua. Por lo tanto, el eje de esta conciencia es la reflexión sobre las palabras y cómo estas se construyen (morfología). Por ejemplo, el nombre *zapato* con el añadido de “-ero” forma un nuevo nombre *zapatero*.

Se analizan las palabras por sus relaciones. Por ejemplo: si alguien quiere conocer el significado de *ocultar*, se puede decir que es lo mismo que *esconder* (sinónimo) o también decir que es lo contrario a *mostrar* (antónimo). Si preguntan qué es una *amapola*, se contesta *una flor*. Al contestar de esta manera se caracteriza el significado de las palabras no por los rasgos que la componen, sino a partir de las relaciones que establecen con otras palabras.

### *Conciencia sintáctica*

Es la habilidad metalingüística que reconoce que existe un sistema de reglas que gobierna la estructura de las oraciones. Esta habilidad permite a los hablantes decidir si una oración es correcta o ambigua. Ejemplo: “...y se quería casar con el hijo del rey, pero no quería” es ambigua porque no se sabe quién no quería. En cambio identificar como correcta: “María me dio un helado”. Y no correcta: “María dio helado”.

El desarrollo de la conciencia sintáctica permite que los estudiantes reconozcan que las palabras en la oración se agrupan de acuerdo a un orden y jerarquía. Se invita a los estudiantes a que identifiquen, con actitud exploratoria, en qué orden aparecen, cómo se agrupan y cómo se jerarquizan. Esto permite identificar “quién hace qué a quién, dónde y cómo”.

### **Desarrollo de la oralidad**

Recogiendo el planteamiento de David Olson de que las destrezas lingüísticas y de pensamiento se las puede desarrollar oralmente, el programa Escuelas Lectoras propone trabajar las conciencias semántica, léxica, sintáctica y fonológica de manera sistemática dentro de una rutina diaria. Esta estrategia permite también valorar el desarrollo de la oralidad (conversación y diálogo) como estrategia metodológica a utilizarse a través de todo el currículo.

La escuela tradicional se asocia al silencio, a la memorización y a la recitación. “La escuela que hoy queremos nos habla de interacción, de comprensión y de interrelación. Nos encontramos en el otro extremo, por lo menos en la intención”<sup>80</sup> Esta característica de la escuela tradicional asume la dicotomía entre lengua oral y lengua escrita, tendencia muy extendida, y concibe a esta última como superior y órgano de progreso social e instrumento de desarrollo cultural, cognitivo y científico. (Olson: 1998). Para los docentes “Hablar se identificaba con lo que era espontáneo, familiar, no apto para ser considerado objeto de enseñanza porque ya se aprendía de forma natural.”<sup>81</sup> En este contexto, la enseñanza de la lengua en las escuelas se limitó, históricamente, a la lectura.

Actualmente los nuevos enfoques pedagógicos tratan de superar la separación entre lengua oral y lengua escrita, valorándola como mediadora de la actividad social y pedagógica. Para Vigotsky el lenguaje integra dos grandes funciones: (1) Su primera función es mediar el desarrollo de las funciones superiores, pues es un instrumento psicológico que las personas usan desde su primera infancia para organizar el pensamiento individual y para razonar, planificar y revisar las acciones. (2) Su segunda función es ser mediador de cultura. Es decir, el lenguaje también es

---

<sup>80</sup> Palou Juli et al (2005), La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas, editorial Grao, Barcelona-España

<sup>81</sup> Camps Ana (2005) “La lengua oral formal objeto de enseñanza”, editorial Grao, Barcelona-España.

un instrumento utilizado para compartir y desarrollar de manera conjunta el conocimiento, y por lo tanto la cultura. (Vigotsky: 1983)

Para romper esta practica escolar del silencio y situar al *diálogo* como eje de las interrelaciones del aula, Escuelas Lectoras optó por diseñar una rutina pautada que explicita y detalle las actividades que los docentes debían hacer con los estudiantes: cantar, recitar poesías, leerles diariamente, crear espacios para conversar sobre sus familias y para explicitar sus opiniones, etc.

Incluye la estrategia “los niños dictan el docente escribe” como eje del trabajo de escritura y lectura. “Cuando el estudiante ve que su idea, su pensamiento, su historia y su experiencia se vuelve texto escrito, entiende qué son la escritura y lectura. Y así, estas empiezan a tener significado.”<sup>82</sup> Mediante esta estrategia se acerca la cultura familiar, que tiene gran significado para los niños, a la cultura escolar, ofreciendo diversidad de temas para discutir, conversar, leer y escribir.

Siguiendo la línea sociocultural, en el marco de la propuesta, se pide a los docentes trabajar la lectura *leyendo con los niños* (aunque no conozcan el código alfabético). Es decir, construyendo colectivamente el significado y sobre todo problematizando la realidad para que de este proceso surja la necesidad de leer o escribir. Por otro lado, se pretende que *hablar en clase* se constituya en una metodología que utilicen los docentes a través del currículo. Entonces, los docentes crearán situaciones conversacionales para movilizar los conocimientos previos de los estudiantes en cada tema que traten, sus intereses, sus dudas, las estrategias cognitivas, etc. como insumo previo para negociar y construir conjuntamente los nuevos conocimientos.

En relación con la escritura, la oralidad guía el proceso. Mediante el diálogo los estudiantes generan ideas, las seleccionan, las organizan, se buscan y eligen las palabras más pertinentes, se comentan las dudas gramaticales, etc. La oralidad sirve de andamiaje para producir textos escritos.

Con estos ejercicios, los docentes empiezan a dar la palabra a los estudiantes, no solo a preguntarles, sino a estimularles a dialogar y sobre todo a escuchar. En esta dinámica descubren que los estudiantes tienen ideas, lo que les sorprende, pues generalmente piensan que sus estudiantes saben solo lo que ellos les *dictan*. Este descubrimiento será importante, porque mejora la percepción y expectativas

---

<sup>82</sup> Mena Soledad (2006) “La oralidad como estrategia metodológica para la producción de textos escritos”, Memorias del II Congreso Internacional de Lectura y Escritura, UASB, Quito-Ecuador

que los docentes tienen de sus estudiantes lo que a su vez, les motiva a estos últimos, a responder con solvencia.

La propuesta de Escuelas Lectoras pide a los docentes tomar como punto de partida la palabra y la experiencia de sus estudiantes. Este cambio de eje en la relación, modifica considerablemente la relación entre docentes y estudiantes. Los primeros desarrollarán una actitud más de escucha y de promoción para que sus estudiantes se expresen, y estos empezarán a hacerlo con confianza, reconociendo que tienen ideas, opiniones y sentimientos, asumiendo así, su participación en el aprendizaje. (Mena: 2006)

La estrategia de la oralidad impacta positivamente el clima de aula. Cambia radicalmente la práctica de los docentes de partir siempre de su palabra, sin dar opción a divergencias ni a discrepancias por parte de los estudiantes.

Esta rutina guiada tiene, en la propuesta Escuelas Lectoras, el propósito de invitar a los docentes a manejar el aula y las interrelaciones de otra manera, para que perciban y tengan la experiencia vivida de que es posible hacerlo de otra forma. Se pretende que luego, guiados por la confianza en este descubrimiento, se distancien del guión e interioricen estas prácticas como parte de su forma de enseñar e innoven otras estrategias.

### **Clima de aula**

La escuela, al tiempo que enseña a leer, a escribir, a sumar y multiplicar, también enseña *el deber ser* de acuerdo a las prescripciones de la sociedad. Esta enseñanza implícita pertenece al currículo oculto de la escuela, que lo logra afirmando y reforzando las características y atributos que la sociedad determina a ciertos grupos: unos son los mandan, los que tienen la autoridad, otros son los subalternos, se refuerza la competencia, el individualismo y el discrimin... valores que se instalan de manera inconsciente en los estudiantes. Esto sucede de forma tan imbricada en el modo de funcionar del sistema educativo, que se manifiesta de forma inseparable, siendo difícil distinguirlos.

En este contexto Escuelas Lectoras reconoce que para construir un clima de aula potenciador para el aprendizaje *de todos*, el docente debe ser consciente del rol que tiene la cultura escolar y tomar posición con decisión y voluntad para modificarla. El docente debe estar convencido de que las interrelaciones afectuosas, respetuosas y a la vez desafiantes, menos jerárquicas y colaboradoras entre los

pares, con el docente y con el conocimiento, afectan no solo el rendimiento, sino el desarrollo social y emocional de los estudiantes.

Una investigación del Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)<sup>83</sup>, llevó a cabo un estudio con el propósito de explicar las razones por las que los estudiantes tuvieron, en una primera investigación, rendimientos por encima de lo esperado con respecto al nivel de sus pares. Este estudio logró detectar que el clima de aula era uno de los factores que afectaba positivamente en los logros escolares. Las conclusiones de este estudio constataron que las escuelas con logros destacados presentaban un trato amable, cálido y respetuoso que favorecía el aprendizaje y la formación de actitudes deseables en los estudiantes.

Por otro lado, el clima de aula en función de la lectura y escritura además de las características cálidas, respetuosas y afectivas de las interacciones, que si bien motivan la participación y la circulación de la palabra, debe también enfrentar a los niños con la cultura escrita. Emilia Ferreiro dice acertadamente: “Si yo quiero que el niño empiece a construir conocimiento sobre la lengua escrita, ésta tiene que existir...”<sup>84</sup>

Considerando esta característica el clima de aula se transforma en un ambiente alfabetizador permitiendo el acercamiento del niño, de manera espontánea, a diferentes tipos de textos (libros, revistas, folletos, carteles,...) para que así se apropie de ellos y les de un uso social. En este sentido, el aula es un ambiente donde las interrelaciones son las que problematizan, despiertan curiosidad e interés; todos estos, sentimientos intelectuales que tienen que satisfacerse a través de la lectura y de la escritura.

No solo basta la disponibilidad física de los elementos de la cultura escrita. El docente y las actividades que proponga con estos objetos es lo que asegura el acceso a la misma. Es imprescindible organizar actividades con los textos escritos en los que estén invitados todos los miembros de la comunidad educativa, o también salir de la escuela para descubrir cómo participar en la comunidad mediante la lectura y la escritura. La enseñanza de la lectura y escritura debe trascender las fronteras escolares para ser significativa.

---

<sup>83</sup> Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) es una red de Sistemas Nacionales de Medición de la Educación coordinados por UNESCO/OREALC.

<sup>84</sup> E. Ferreiro, Cultura escrita y educación: conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres, pág. 217

El ambiente alfabetizador tiene el rol de compensar la ausencia de contacto con la cultura escrita que tienen los niños de los sectores populares. Este ambiente debe jugar el mismo rol que las familias de contextos letrados cumplen con sus hijos. Interacciones estimulantes, escuchar narraciones, hablar sobre ellas, elegir la forma de leer y escribir, solucionar dificultades o intereses con la lectura y la escritura, entre otros.

## CONCLUSIONES

Tras la realización del presente trabajo se plantean una serie de conclusiones relevantes no solamente para entender el impacto de un programa de enseñanza del código alfabético en el aprendizaje de la escritura y lectura y en la dinámica del clima de aula de las escuelas que participaron en el proyecto, sino además para reflexionar sobre el grado de coherencia política que deben tener los programas educativos que pretenden mejorar el desempeño de los docentes del magisterio fiscal.

- El propósito de este trabajo fue demostrar cómo los docentes pueden mejorar sus prácticas, sus actitudes y sus valores, si se apropian de una propuesta que responda a sus necesidades concretas de aula, y que tenga la potencialidad de desencadenar otras maneras de actuar en clase y de interactuar con los estudiantes. A lo largo de este trabajo se ha confirmado que si el docente *descubre* que el diálogo y la participación tienen una relación directa con las expectativas de lo que deben aprender los estudiantes, está dispuesto a intentarlo y los resultados son altamente significativos.
- Por otra parte, se ha evidenciado la proyección que tiene la propuesta de enseñanza del código alfabético de la propuesta Escuelas Lectoras para, de una manera intencionada, incidir en la reflexión y cambio de la cultura escolar y mejorar la enseñanza inicial de la lectura y escritura. Haciendo que el primer contacto con la lectura y escritura de los niños de las escuelas públicas sea significativo, se logra incidir de manera favorable en el comportamiento lector de los estudiantes.
- Se plantea la importancia de considerar prioritaria la educación básica pública, dentro de una política de igualdad de oportunidades, para desde una concepción socio crítica de la lectura y escritura, presentar una propuesta de aprendizaje que democratice el sistema escolar y permita un acceso equitativo a todos los conocimientos.

- Se ha planteado, enfáticamente, que cualquier intervención en la educación no es neutral. Pues se debe partir de una toma de posición política y de un análisis de las estructuras económicas y sociales para establecer los criterios y parámetros de exigibilidad de acceso al conocimiento. Mas aún, en cuanto se relaciona con la enseñanza y aprendizaje del lenguaje, ya que la forma de uso y de manejo de la lengua oral y escrita es una causa de exclusión y discriminación.
- Se evidencia la necesidad de redefinir los conceptos de lectura y escritura que guían las propuestas de aprendizaje para los sectores populares; puesto que no puede ser la misma propuesta curricular para todos. El reconocimiento de las limitaciones de los entornos culturales y sociales de los estudiantes que asisten a las escuelas del país, exige que las propuestas didácticas de lengua suplan las carencias que sus entornos ofrecen.
- Además, se señala la relevancia de enfocarla lectura y la escritura desde otro ángulo: son prácticas que están vinculadas a los contextos socioculturales, a las relaciones de poder y a la identidad de los colectivos. Por lo tanto, deben ser enseñadas desde esa perspectiva: descubrir lo que pueden hacer, en el contexto en el que viven (en sus mundos) utilizando la lectura y escritura como herramientas para el propio desempeño y la transformación social.
- Tras la consecución de los objetivos propuestos para esta investigación, surge como desafío para futuras investigaciones, conocer los usos sociales que hacen los docentes de la lectura y escritura fuera de los roles pedagógicos, para aprovechar ese conocimiento como punto de inicio para desarrollar las competencias lectoras y escritoras de los docentes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bentolila, Alain y Germain, Bruno, "Learning to read: choosing languages and methods. Background paper prepared for the Education for all Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life", UNESCO, 2005, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146229e.pdf>
- Bernstein, Basil, *Clases, códigos y control, vol. 4. La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata, 2001.
- Bernstein, Basil, *Clases, códigos y control, vol. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, Madrid, Akal, 1989, p. 36.
- Bourdieu, Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.
- Braslavsky, Berta P.DE, *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003,
- Bruner, Jerome, *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata, 2004.
- Burbano de Lara, Mónica, Mena, Soledad, y Samaniego, Juan, "Situación de la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial en Ecuador", Quito, Proyecto CETT, 2002. (Documento no publicado de circulación interna del Proyecto CETT).
- Calderón, Gabriela, Carrillo, Marco, y Rodríguez, Marissa, "La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: Un estudio con niños preescolares", *Revista de Filosofía y Psicología*, vol. 1, No. 13, pp. 81-100, Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro, 2006.
- Carrillo Gallego, María Soledad y Serrano, Xavier Martín, *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: un estudio de entrenamiento*, Ministerio de Educación y Ciencia, Colección Investigación, Madrid, 1992.
- Cassany, Daniel, et al., *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona, 2008.
- Chartier, Roger, *On the Edge of the Cliff: History, Language, and Practices*, Baltimore-Londres, The John Hopkins University Press, 1979, citado en Judith Kalman, "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, No. 17, enero-abril 2003, p. 46, en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14001704.pdf>.
- Chauveau, Gérard y Rogovas-Chauveau, Eliane, "Les processus interactifs dans le savoir-lire de base", *Revue Française de Pédagogie*, No. 90, janvier-février-mars 1990, p. 28, en [http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF090\\_3.pdf](http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF090_3.pdf).
- Chauveau, Gérard, "Elementos para una pedagogía exitosa", en Gérard Chauveau, Mercedes Carriazo y Eduardo Fabara, *Memorias del III Congreso Internacional de Lectura y Escritura*, Quito UASB, p. 15-27, 2007.
- Ciapuscio, Guiomar Elena, *Tipos textuales*, Buenos Aires, Publicaciones Ciclo Básico Común, UBA. 1994.
- Cots, Joseph Maria, et al., *La conciencia lingüística en la enseñanza de las lenguas*, Barcelona, Graó, Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura, 2007.

- Cukier, José, "Didactogenia", en Contexto educativo, *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, No. 11, septiembre 2000, en <http://contexto-educativo.com.ar/2000/9/nota-07.htm>
- Daza Paula, (2009) "Escuelas Lectoras del Cotopaxi, Impactos más allá de lo cognoscitivo, Quito (documento no publicado)
- Delacour, Jacques, "Écrire avant lire", en *Le café pédagogique*, p.7, febrero 2006, en <http://www.cafepedagogique.org/dossiers/lecture/lecture.pdf>
- Denyer, Monique, Janssen, D. y Navarro Gavilán, M., *Leer con tino*, Bruselas, Duculot (De Boeck & Larcier) S. A., Colección Estrategias, 1998.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI, 1979.
- Ferreiro, Emilia, "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia", Portal Educativo de las Américas, Colección La Educación, No. (123-125) I, III, 1996, en [http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca\\_123125/articulo1/alfabetizacion.aspx?culture=es&navid=201](http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_123125/articulo1/alfabetizacion.aspx?culture=es&navid=201)
- Ferreiro, Emilia, *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Ferrerio, Emilia, *Cultura escrita y educación: conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*, Quinteros Graciela [ed], México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Fijalkow, Jacques, *Entrer dans l'écrit*. Bélgica, Magnard, 1999, p. 8.
- Freire, Paulo, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI, 1984.
- Frías Conde, Xavier , "Introducción a la fonética y fonología del español", *Ianua. Revista Philologica Romanica*, Suplemento 04, 2001, en <http://www.romaniaminor.net/ianua>
- Gates, Zaynab, et al., "Sistematización de la experiencia", Lima-Quito-Santacruz, Proyecto CETT, 2007. (Documento no publicado de circulación interna del Proyecto CETT).
- Graesser, Hoffman y Clark (1980) citados por Jorge López Oliveros y Josefa Álvarez Valle en su artículo "Enseñanza de la lectura y psicología: análisis de los métodos sintácticos"
- Havelock, Eric, "La ecuación oral-escrito: una formula para la mentalidad moderna", en David Olson y Nancy Torrance, comp., *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa, p. 25-46, 1995.
- Hunt, Bárbara, et al., "Un estudio reflexivo del desarrollo profesional de los docentes en los Centros Regionales de América Latina y el Caribe para la Excelencia de la Capacitación a Docentes. Reporte final", Aguirre internacional, 2004, p. 4. (Documento no publicadode circulación interna del Proyecto CETT).
- Jeanne S. Chall, *Learning to Read: The Great Debate*, New York, McGraw-Hill, 1967.
- Kalman, Judith, "Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 46, 2008, en <http://www.rieoei.org/rie46a06.htm>

- Kalman, Judith, "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, No. 17, enero-abril 2003, p. 37-66, en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14001704.pdf>.
- Leme Britto, Luiz Percival y Barzotto, Valdir Heitor, "Promoción y mitificación de la lectura", *Revista Rongorongo*, en <http://usuarios.multimania.es/rongorongo/articulos.html>.
- Lentin, Laurence et al., *Du parlera au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant*, tome 3, Paris, Les éditions ESF, 1998.
- Lomas, Carlos, "Enfoque Comunicativo", en <http://cursilloforem.wikispaces.com/file/view/ENFOQUE+COMUNICATIVO.doc>
- Marina, José Antonio, *El laberinto sentimental*, Barcelona, Anagrama, 1996, p. 59.
- Martínez, María Cristina, *Análisis del discurso y práctica pedagógica*, Santa Fe, Homo Sapiens Ediciones, 3ª ed., 2001.
- Mena, Soledad, "Escuelas Lectoras, programa de capacitación para educación básica: lectura y escritura", en: Mercedes Carriazo et al., *Memorias del V Congreso Internacional de Lectura y Escritura*, Quito, UASB, p. 7-17, 2009.
- Mena, Soledad, et al., "Estado de situación inicial – Línea de Base- del nivel de dominio de la lectura y escritura de los estudiantes de las escuelas que participan en la capacitación de Escuelas Lectoras con el financiamiento del club Rotario Quito Occidente", Quito, Programa Escuelas Lectoras, 2011. (Documento de trabajo no publicado de circulación interna del Programa Escuelas Lectoras).
- Mena, Soledad, *Lengua y Literatura 2do año, Guía Didáctica*, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 2009.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Subsecretaría de Equidad y Calidad de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, "La escuela y la alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos integrales de mejora", Buenos Aires, 2002.
- Molina García, María José, *Las habilidades de comprensión lectora en la etapa de Educación Infantil. Una propuesta de intervención didáctica*. Tesis de Doctorado – Universidad de Granada. Editorial de la Universidad de Granada, 2007. Disponible en: <http://hera.ugr.es/tesisugr/16653701.pdf>. Consulta 15-mayo-2011.
- Olson, David, "La cultura escrita como actividad sociolingüística", en David Olson y Nancy Torrance, comp., *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa, p. 333-358, 1995.
- Ong, Walter, *Oralidad y escritura*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006.
- Orellana, Eugenia, "La enseñanza del lenguaje escrito en un modelo interactivo", *Pensamiento Educativo*, 1996, <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/175/public/175-426-1-PB.pdf>.
- Ortiz, Dora y Robino, Alicia, *Cómo se aprende, cómo se enseña la lengua escrita*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 2ª ed., 2006.
- Peter J. Denny, "El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita", David Olson y Nancy Torrance, comp., *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa, p. 95-126, 1995.

- Pilonieta, Germán, "Modificabilidad estructural cognitiva", en <http://knol.google.com/k/modificabilidad-estructural-cognitiva-e-inteligencia#>
- Posada, Jorge Jairo, "Jerome Bruner y la educación de adultos", Proyecto Principal de Educación, *Boletín No. 32*, OREALC-UNESCO, diciembre 1993, en: <http://docs.google.com>.
- Proyecto CETT, "Marco teórico y metodológico del aprendizaje de la lectura y escritura de niños de 5 a 8 años. Borrador, versión 1", Lima-Quito-Santa Cruz, 2003. (Documento no publicado de circulación interna del Proyecto CETT).
- Ramírez Arce de Sánchez Moreno, Eliana, "Marco teórico metodológico del aprendizaje de la lectura y escritura de niños de 5 a 8 años", Lima, Proyecto CETT, 2003.
- Sainz, Susana, "Sistematización de experiencias pedagógicas innovadoras en Escuelas lectoras. Informe de consultoría", Santa Cruz de la Sierra, 2009.
- Salgado, Hugo, "Conciencia fonológica e hipótesis alfabética: un continuo en el aprendizaje inicial de la lengua escrita", en *Memoria del 1er Congreso de Lectura y Escritura*, Quito, UASB, 2005.
- Salgado, Hugo, *Como enseñamos a leer y a escribir*, Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata, 2000.
- Sánchez Prieto, Ma. Dolores, *La modificabilidad estructural cognitiva y el Programa de Enriquecimiento Instrumental de R. Feuerstein*, Madrid, Bruño, 1989.
- Snow, Catherine y Burns, Susan, "Preventing Reading Difficulties in Young Children", citado por Guillermo Ferrer en *La enseñanza de la lectura y escritura: aportes para un marco teórico metodológico*, Lima, Universidad Peruana Cayetano Heredia, 1998.
- Terán, Rosemarie, "Consultoría Investigación sobre las representaciones y prácticas de discriminación y exclusión de género en el medio escolar", Quito, Comisión de Transición hacia el Consejo Nacional de las Mujeres y la Igualdad de Género, 2010. (Documento no publicado).
- Van Dijk, Teun A., "De la gramática del texto al análisis crítico del discurso", en *Boletín de estudios lingüísticos argentinos*, Año 2, N° 6, 1995, en <http://www.discourses.org/De%20la%20gramatica%20del%20texto%20al%20analisis%20critico%20del%20discurso.html>
- Vigotsky, L. S., *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1979, p. 94.
- Zavala, Virginia, *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002, y J. Kalman, "El acceso a la cultura escrita...".