

MEMORIAS

del

IV

Encuentro Pedagógico de

Lectura y Escritura

La enseñanza del código
alfabético en situaciones
reales de comunicación

18 y 19
de noviembre de 2010
Salcedo



Organizan



serie
APRENDER

Leer y escribir en el siglo XXI:
Aportes para una nueva práctica docente



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR

Ecuador

Área de Educación

Programa "Escuelas Lectoras"

MEMORIAS IV del Encuentro Pedagógico de **Lectura y Escritura**

La enseñanza del
código alfabético
en situaciones reales
de comunicación

Salcedo, 18 y 19 de noviembre de 2010

serie
APRENDER

Leer y escribir en el siglo XXI:
Aportes para una nueva práctica docente

LA ENSEÑANZA DEL CÓDIGO ALFABÉTICO EN SITUACIONES REALES DE COMUNICACIÓN

Autores

Ana Alvarado

Rosario Chugchilán

Mario Cifuentes Arias

Katia Herrera

Ana Gabriela Mena

Soledad Mena

Verónica Pila

Carmelina Poaquiza

Sandro Guashpa

Nelson Tigasi

Mario Cifuentes Arias

Director Área de Educación

Eurídice Salguero

Edición

Andrea Gómez

Diseño y diagramación

FR Ediciones

Impresión

ISBN: 978-9978-19-473-7

Quito, junio de 2011

Escuelas Lectoras-Área de Educación

Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador

Toledo N22-80

Apartado postal: 17-12-569

Quito-Ecuador

Teléfonos: (593 2) 322 8093, 322 8085

Fax: (593 2) 322 8426

www.uasb.edu.ec

uasb@uasb.edu.ec

Esta publicación ha sido posible gracias al financiamiento del FEPP

PRESENTACIÓN

El Programa Escuelas Lectoras de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, con el apoyo del Fondo Ecuatoriano Populorum Progressio, organizó el *4to Encuentro Pedagógico de Lectura y Escritura: Enseñanza del código alfabético en situaciones reales de comunicación* en la ciudad de Salcedo de la provincia de Cotopaxi, los días 18 y 19 de noviembre de 2010.

Este encuentro pedagógico forma parte de las acciones que realiza el Programa Escuelas Lectoras, en su afán de invitar a los docentes del país a que reflexionen sobre cómo sus prácticas de aula son decisivas para evitar que las y los estudiantes de las escuelas públicas del país terminen la escuela sin comprender lo que leen ni expresar sus ideas por escrito.

La escuela pública y sus docentes cumplen un rol social y político de compensar las inequidades que tienen los estudiantes en cuanto acceso a la lectura y escritura. Estas disciplinas no son técnicas que se aprenden haciendo planas o sonorizando las letras que forman las palabras. Son competencias de un altísimo nivel intelectual que exigen numerosas operaciones mentales y actitudinales que deben ser enseñadas intencionadamente en la escuela.

El Programa Escuelas Lectoras que lleva adelante la Universidad Andina Simón Bolívar ha construido una propuesta teórico-pedagógica,

pertinente al país, para la enseñanza inicial, de manera significativa, de la lectura y escritura. El objetivo de la propuesta es dotar a los docentes de las herramientas pedagógicas para revertir el hecho de que los estudiantes terminen su educación básica sin dominar estas competencias lingüísticas y sociales que les permitirán participar eficientemente en la sociedad y tener acceso a mejores oportunidades de estudios o de encontrar mejores condiciones laborales.

Uno de los temas centrales de esta propuesta es justamente la enseñanza del código alfabético, tema de este encuentro pedagógico. Resultados de investigaciones en otros países certifican que una de las razones por las que los estudiantes no comprenden lo que leen es que no conocen el sistema de la lengua, y uno de los contenidos del sistema de la lengua es, precisamente, la relación fonema-grafema.

La enseñanza tradicional de la lectura y escritura ha incurrido en el error de confundir enseñanza del código, con la enseñanza de la lectura o escritura. El Programa Escuelas Lectoras diferencia tres contenidos: un objeto de conocimiento es aprender a leer; otro, aprender a escribir; y otro muy distinto, aprender el código alfabético. Por lo tanto, cuando se enseña el código alfabético no se está enseñando a leer ni tampoco a producir textos escritos. Se enseña la correspondencia en-

tre los sonidos (fonemas) y su respectiva representación gráfica (letras). En este sentido, el código no es más que una herramienta para la lectura y la escritura, pero no el fin último del aprendizaje.

La propuesta del Programa Escuelas Lectoras para la enseñanza del código alfabético sigue la ruta “de la oralidad a la escritura”. En otras palabras, los niños y las niñas aprenden primero a escribir, luego a leer. Esta ruta privilegia el sentido y significado en el aprendizaje del código, ya que cuando aprenden primero a “codificar”, es decir a escribir, saben con anticipación qué van a expresar; tienen la palabra en la mente, reconocen sus sonidos y los grafican uno a uno. Luego, cuando leen su producto escrito, lo hacen comprendiendo lo que escribieron. Así, esta ruta “de la oralidad a la escritura” para la enseñanza del código alfabético resuelve todas las discusiones sobre los métodos de enseñanza de la lectura.

Gracias a que en el castellano la mayoría de los fonemas tienen solo una representación gráfica, los estudiantes aprenden con éxito y rápido la mecánica de la correspondencia fonema-grafema. Aprender de esta manera el código permite a los y las estudiantes autonomía en sus escritos. De manera autónoma realizan sus hipótesis alfabéticas, y como siempre escriben algo que tiene sentido para ellos, saben que siempre hay que encontrarlo en lo que está escrito y no solamente limitarse a sonorizar las letras. Esta ruta que va de la palabra oral a la escrita, obligatoriamente da sentido a la escritura y a la lectura.

Las ponencias del 4to encuentro de Lectura y Escritura estuvieron a cargo de:

Mario Cifuentes Arias: *El Concepto de competencia*. Este nuevo enfoque permite reconocer que la enseñanza de estas disciplinas va más allá de solo enseñar unas prácticas grafomotoras o asociativas. Leer y escribir no son destrezas, sino competencias que incluyen contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales.

Soledad Mena: *La enseñanza de la lectura y escritura en el marco de la cultura escrita*. Presenta cuáles han sido las últimas innovaciones en lo que respecta a la enseñanza de la lectura y escritura. Este aprendizaje fluye y es posible solo cuando los y las estudiantes encuentran el por qué y para qué se lee y se escribe. Es decir, tienen la voluntad y motivación por aprender estas competencias.

Ana Alvarado: *Enfoque del aprendizaje del código alfabético dentro de la propuesta de Actualización de la Reforma Curricular*. Reconoce la relación que tiene la propuesta de Escuelas Lectoras con la que lleva adelante el Ministerio de Educación. La ponencia detalla el proceso de Escuelas Lectoras para la enseñanza del código alfabético.

Verónica Pila, Carmelina Poaquiza, Rosario Chugchilán, Katia Herrera, Sandro Guashpa, Nelson Tigasi, Ana Gabriela Mena: Realizaron un ciclo de talleres sobre *Estrategias que garantizan la cultura escrita en nuestras aulas*. En estos talleres los participantes del Encuentro pudieron apreciar las diferentes estrategias que propone Escuelas Lectoras para que los y las estudiantes comprendan la funcionalidad de la lectura y escritura, y sepan por qué y para qué se lee y escribe, condición fundamental para iniciar la enseñanza de estas competencias.

El concepto de competencia



Mario Cifuentes Arias

Tomado de: *Educación por competencias: el concepto de competencia para la educación*, del mismo autor, UASB, 2009.

INTRODUCCIÓN

Se han identificado las tres visiones macro que históricamente han regido a la educación: como instrumento de implantación de un proyecto político-ideológico, como enseñadora de conocimientos, y como desarrolladora de destrezas. Se han analizado los desencuentros entre educación, desarrollo humano y producción, así como las demandas que plantean el desarrollo humano y la producción a la educación. Con base en estos análisis se hace necesario proponer la adopción de un nuevo paradigma rector de la educación para que esta aporte al desarrollo armónico e integrado de los ámbitos estructurales de la sociedad: lo *ideológico*, que tiene como fin el desarrollo humano, lo *político*, cuyo fin es la educación, y lo *económico*, que tiene como fin la producción.

El cambio de paradigma educativo se hace necesario debido a las diversas manifestaciones de *insatisfacción social* respecto del que se encuentra vigente y, por tanto, de cómo está la situación educativa del país. Basta reflexionar sobre los desencuentros y las demandas insatisfechas, para darse cuenta de ello. También es evidencia de esta necesidad de cambio la *exploración* que la sociedad especializada, tanto nacional como regional, está

haciendo desde hace varios años sobre nuevos enfoques educativos, acompañada de una dinámica interesante para compartir las nuevas ideas o conceptos y, a veces, instrumentaciones, a través de eventos presenciales y virtuales y de la circulación de abundante producción bibliográfica.

Lo que queda por hacerse es proponer la adopción de un paradigma para que sea sometido a *verificación*. Deben ponerse a prueba sus bondades para que se demuestre que es la mejor forma de resolver las deficiencias educativas y avanzar hacia la satisfacción de las demandas sociales, presentes y futuras. Solo así se obtendrá la seguridad de que la *generalización* de ese paradigma a todos los niveles de acción pedagógica, a todos los tipos de institución educativa y a todos los grupos humanos que asisten a las aulas escolares, es buena, acertada y podría ser duradera. También, la *generalización* significa que los estamentos de administración del sistema educativo deberán estar preparados para acompañar las correctas aplicaciones de las nuevas prácticas educativas de aula, así como los trabajos de adecuación que las condiciones específicas y las características cambiantes de los entornos ameriten.

El nuevo paradigma propuesto es el enfoque de competencias aplicado a la educación. Para

ello, esta conferencia se dedica a la construcción de un concepto de competencia que sirva de referente teórico-técnico de los diseños, de las aplicaciones y del desarrollo de las concreciones educativas. Para los diseños, porque un referente teórico-técnico permite renovar las propuestas educativas con base en fundamentos conceptuales claros que sirven de guía para las precisiones curriculares y pedagógicas que el cambio amerita. Para las aplicaciones educativas, por cuanto la comprensión plena del enfoque y sus conceptos permite adecuar las ejecuciones y los instrumentos para asegurar el logro de resultados dentro del enfoque. Finalmente, el referente favorece el desarrollo educativo, porque exige incorporar a las prácticas educativas procesos de mejora continua de la calidad de las propuestas, de sus aplicaciones y de sus resultados.

Se construye el concepto tomando en cuenta dos componentes claves: la *caracterización* del concepto y la *clasificación* del concepto.

La caracterización del concepto se construye en dos vías. La una, externa, constituida por la asociación que tiene con los conceptos y principios sociales que sirven de fundamentación general y de fin último. La otra, constituida por lo que es el concepto mediante la identificación de sus elementos e interrelaciones.

La clasificación del concepto está constituida por la selección de un criterio clasificatorio y por la identificación de los tipos de competencia, sus usos y ordenamientos.

La elaboración de las explicaciones de los componentes de caracterización y de clasificación

aportarán a la correcta comprensión del concepto de competencia y, de esta manera, se evitarán las aplicaciones parciales cuando se asigna el membrete de “competencia” a todo hacer educativo.

UNA BREVE HISTORIA

El origen del concepto de competencia tiene dos vertientes bien identificadas: la de la producción de bienes y servicios, y la del conocimiento y las capacidades cognitivas. Estos dos ámbitos, una vez que fueron considerados como complementarios, han hecho posible que, en la actualidad, se disponga de una concepción muy completa de las competencias, de las condiciones para su formación y desarrollo, y de su pertinencia y utilidad respecto de la evaluación de las actuaciones de las personas.

Una vertiente, la de las actuaciones en un espacio de producción de bienes y servicios, ha estado siempre presente y desarrollándose junto con la evolución de los espacios de la producción. Es el mundo que hoy se conoce como el de las “competencias técnico-profesionales”.

La sistematización y desarrollo de lo que se ha llamado “mundo de los desempeños” repuntó durante las dos posguerras, respondiendo a las necesidades de reconstrucción y desarrollo de la productividad de las sociedades afectadas. Pero es hacia la mitad del siglo XX, debido a la preocupación por mejorar la productividad de la fuerza de trabajo necesaria para lograr las reconstrucciones en la segunda posguerra, que se reconoce como el inicio del desarrollo de los “desempeños

laborales”, con base en procesos investigativos de carácter operativo y de desarrollo de los sistemas de producción.

Los análisis del rendimiento de los trabajadores y de sus capacidades para actuar dieron origen a la identificación de las tareas típicas que debían cumplirse en un determinado puesto de trabajo. Luego fueron concebidas como un conjunto de acciones de producción, denominado “perfil de tareas típicas”. Su importancia estaba soportada en la cadena de operaciones necesarias para producir un bien o servicio y en la experticia que las personas debían poseer para ejercer dicho conjunto de tareas. Es el momento en que a la fuerza de trabajo se le asigna ya una categoría de ejercicio de tareas complejas.

Posteriormente se incorporaron los conocimientos fundamentales de soporte a las tareas y al ejercicio de las mismas, especialmente aquellos que tradicionalmente han sido adquiridos en los primeros años de la educación básica. Es entonces cuando cobran importancia fundamental, en un proceso progresivo de incorporación a un concepto en formación, las habilidades lingüísticas con funciones de comprensión de instrucciones y de comunicación entre las personas en el ejercicio del trabajo; el dominio de las operaciones de cálculo básico; la comprensión inicial de las ciencias, y el desarrollo de las habilidades básicas de pensamiento.

Ello explica la incorporación de estos prerrequisitos educativos como exigencia en los procesos de selección de personal, en general concretado a través de certificados de aprobación de años de instrucción o de terminación de la escuela

la primaria. A este prerrequisito se incorporaron luego los siguientes tres años de educación básica y sus aprendizajes, de forma discrecional desde las diferentes líneas de producción.

Por último, el reconocimiento de la participación de las actitudes en la productividad amplía el espectro de capacidades requeridas para un ejercicio productivo. Este nuevo elemento es incorporado a los prerrequisitos para el ejercicio laboral y, por tanto, es incorporado también al conjunto de exigencias de desarrollo curricular que se hicieron a las instituciones educativas.

Con estos tres elementos integrados: conocimientos, habilidades técnicas para la producción y actitudes para el “buen ejercicio laboral”, se estructura el concepto de competencia que, por el espacio social en el que se investigó y desarrolló, tenía un sesgo de exclusividad para la producción.

A esta línea de naturaleza, desarrollo y aplicación del enfoque de competencias se le ha asignado un carácter conductista, muchas veces minimizado hasta el nivel de entrenamiento para ejercer habilidades y destrezas útiles en la producción y sin visión generalizadora; es decir, intencionalmente dirigido hacia la especificidad operativa de cada línea de actividad productiva.

Por otra parte, la vertiente del mundo de los conocimientos y de las capacidades cognitivas, reales y potenciales, se ha desarrollado con el fin de ampliar la concepción del enfoque de competencias y liberarlo de su sola dependencia del mundo de la producción. Para ello, se han planteado aportes que dan cuenta de la naturaleza cognitiva de la competencia.

Rómulo Gallegos Badillo (1999) aporta a ello con el siguiente análisis: ya que no cualquier actuación que conduzca a concretar elaboraciones puede interpretarse como demostración de competencia por parte del actor, es pertinente considerar que esto es posible solo si las actuaciones–elaboraciones son rigurosas, pulimentadas, argumentadas, de calidad frente a su pertinencia y utilidad, porque así dan cuenta de haber sido formadas mediante procesos metodológicos y sistemáticos de estructuración, que aseguran precisamente la rigurosidad, calidad, validez y utilidad de dichas elaboraciones.

Más, si se considera que la naturaleza cognitiva de las competencias radica en que los juicios valorativos sobre la actuación de las personas son emitidos a partir de las estructuras de significados, de las formas de significar y de las formas de actuar de las personas que hacen de jueces, entonces las competencias ejercidas por unos pueden ser interpretadas por otros, dándoles un carácter cognitivo, en cuanto estas son cognitivas.

Sobre la misma consideración de la naturaleza cognitiva de las competencias, Noam Chomsky (1965, 1985, en Gallegos Badillo, 1999), desde el campo de la lingüística, considera a la competencia como un concepto abstracto referido a la “capacidad y disposición para actuar e interpretar”, y pone una amplia distancia cualitativa con respecto de la tendencia a asociar competencias con habilidades y destrezas.

La contribución de Chomsky es importante por cuanto, a partir de sus análisis respecto de las competencias lingüísticas, deja apreciar que la

competencia es un constructo complejo que está compuesto por elementos e interrelaciones, también complejas, y que, si bien se hacen visibles a través de las actuaciones de las personas, que son posibles debido a la combinación de varios elementos integrados.

Otros aportes a la definición de competencias, como los proporcionados por Gardner, Brookling, Kufmann y Gagné, entre otros, aunque mantienen la tendencia a asociarlas con la experticia en las ejecuciones en el campo de la producción y que dan cuenta del gran peso de la naturaleza laboral del concepto, refuerzan la importancia del componente cognitivo en el mundo de las actuaciones de las personas.

La reflexión y el desarrollo sobre competencias con connotaciones laborales, especialmente con el fin de producir herramientas para avanzar en la articulación entre educación y trabajo, se ha centrado desde 1964 en CINTERFOR, Centro Interamericano de Investigación y Desarrollo sobre Formación Profesional para América Latina (OIT, Montevideo – Uruguay) y, desde 1975, para Europa, el trabajo está centrado en CEDEFOP, Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (OIT, Atenas – Grecia).

Sobre competencias con interpretación más cognitiva, el trabajo se ha centrado en los círculos de especialistas en educación regular y en los ministerios de educación, con grandes desbalances entre los países.

Los países latinoamericanos han prestado diferentes grados de interés al tema, fundamentalmente con enfoque de apoyo al fomento indus-

trial y, por tanto, con énfasis en las “competencias laborales”. Atendiendo a la capacidad de diseminación de sus experiencias de calidad, aparecen como importantes protagonistas México, Brasil, Argentina y Chile, países en los cuales se han estructurado sistemas de educación por competencias, paralelos a la educación regular. En los demás países se han creado instituciones educativas dedicadas a la capacitación ocupacional y formación profesional que, de existir una decisión política, podrían dar origen a un sistema paralelo al de la educación regular que se constituya en opción educativa. Asimismo, en estos países, por el enfoque aplicado y atendiendo a la calidad de los resultados, la capacitación ocupacional y la formación profesional también existen en las instituciones de educación técnica de la educación regular.

En la generalización del enfoque de educación por competencias a toda propuesta educativa, más allá del corte de educación para el trabajo, se destacan las experiencias de México en las propuestas y aplicaciones para la educación básica. En cuanto a la reflexión y las propuestas, se destaca el trabajo realizado en Colombia.

Luego de un proceso prolongado de identificación y de reconocimiento de las fortalezas del enfoque y de su pertinencia para ser generalizado, se ha dado un proceso de incorporación paulatina a la educación en general. Esto se evidencia en que los países hoy se encuentran construyendo instrumentos que hagan posible la aplicación generalizada del mismo, su adaptación a contextos específicos, la capacitación de los docentes y su aplicación a nivel de aula.

El proceso es largo y difícil debido especialmente al peso de la tradición, que destruye progresivamente cualquier opción pedagógica nueva. A esto hay que adjuntar la preferencia que se le asigna a la aplicación de la normatividad por sobre la gestión para el desarrollo educativo.

LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

Una vez que se ha explicado la pertinencia de la educación por competencias para el aseguramiento de las capacidades para actuar de las personas frente a las demandas de la sociedad, aparece la necesidad de identificar dos grandes competencias esenciales como fines de la educación: a) el ejercicio de la ciudadanía y, b) el ejercicio de la competitividad.

Ejercicio de la ciudadanía

El ejercicio de la ciudadanía debe ser evidenciado a través de dos tipos de actuaciones sociales. En un sentido, están las actuaciones de los miembros de la sociedad en favor de la construcción de una sociedad libre, justa, equitativa y autónoma, que se desenvuelve en un entorno natural sano, productivo y sustentable. En el otro sentido, están las actuaciones de las personas para un óptimo aprovechamiento de las oportunidades, beneficios y recursos que la sociedad brinda a estas mismas personas, como práctica de libertad, justicia, equidad y autonomía.

Por tanto, se debe considerar como persona que ejerce la ciudadanía a todo miembro de una

sociedad -haya nacido en ella o se haya incorporado proveniente de otro grupo social, independientemente de su edad, sexo, raza, condición económica y cultural- que demuestra actuaciones que contribuyen a la construcción de esa sociedad y que ejecuta acciones para el correcto aprovechamiento de las oportunidades que ella le brinda.

Una sistematización inicial de las principales ideas sobre las actuaciones en lo que se refiere al ejercicio de la ciudadanía es la siguiente:

Actuaciones del ejercicio de la ciudadanía

- Actuar de acuerdo a la norma general del Estado, que es su Constitución Política.
- Respetar y exigir a todos el respeto a los derechos humanos.
- Actuar en favor del desarrollo del medio ambiente social, de la cohesión para la participación en lo político, cultural y económico.
- Aportar al progreso económico con trabajo eficiente.
- Administrar con honradez y ética el patrimonio público.
- Mantener la unidad en la diversidad y la vida intercultural.
- Actuar en favor de la conservación del medio ambiente natural y de sus especies.
- Apoyar la inclusión y organización de grupos con características específicas.
- Respetar y exigir de los demás respeto a los servicios y bienes públicos.

Ejercicio de la competitividad

Tradicionalmente se ha utilizado el concepto de competitividad como la capacidad de las unidades productivas para: a) proveer bienes y servicios a la medida de las demandas del mercado, con los niveles de calidad y oportunidad exigidos; b) realizar las actualizaciones e incorporaciones tecnológicas organizacionales, de proceso, de maquinaria y de producto que permitan estar siempre vigentes en la producción; c) dominio adecuado y en permanente expansión de las cadenas productivas asociadas a su línea de producción y, d) expansión continua de los mercados demandantes de los bienes y servicios que ofrecen las unidades productivas.

La aceptación general de estas características del concepto de competitividad dio como resultado la estructuración de sistemas de normas para el reconocimiento y calificación de las unidades productivas como sello de confiabilidad institucionalizado para aumentar la confianza de los sectores de consumo. Muestra de ello son los Sistemas de Normalización puestos en vigencia por los Estados y, desde lo privado, los Sistemas ISO, cuya misión es la certificación de la calidad de los procesos y de los resultados de la producción.

Estos sistemas se han ido sofisticando cada vez más a medida que nuevos elementos de la competitividad han sido paulatinamente incorporados al concepto. Esos elementos son el reconocimiento de la gran contribución de las capacidades de los equipos humanos (colectivos inteligentes) para

el logro de los niveles de calidad en las unidades productivas y la incorporación de tecnologías limpias para la producción que atienden a la disminución de la contaminación ambiental. Como es de estimarse, alcanzar reconocimiento de calidad es más difícil mientras el nivel del Sistema de Normalización es más sofisticado.

La explicación del concepto de competitividad de las unidades productivas es necesaria para comprender que los niveles de competitividad de su equipo humano es un elemento muy importante para ello. Tratándose de los miembros de dicho equipo humano, es exigible que también desde su individualidad demuestren buenos niveles de competitividad. Esto significa que deben ser capaces de tener actuaciones de calidad porque han desarrollado, para su dominio, un conjunto de competencias interrelacionadas. Es decir, seres humanos competitivos son aquellos que tienen desarrolladas las competencias que el espacio social de actuación exige.

Una sistematización inicial de las evidencias en términos de actuación referidas al ejercicio de la competitividad por parte de los seres humanos, es la siguiente:

Actuaciones del ejercicio de la competitividad

- Lee, escribe y habla con buen nivel de calidad.
- Se comunica con claridad de forma oral y escrita utilizando los recursos y sistemas tecnológicos apropiados.

- Comprende y explica los eventos sociales y naturales con base en las ciencias, creencias y mitos generalizados y de corte ancestral.
- Actúa con autonomía en las operaciones que son de su responsabilidad exclusiva.
- Actúa de forma proactiva en las operaciones que son de responsabilidad compartida.
- Actúa de forma constructiva en las operaciones que exigen contribuciones multidisciplinarias.
- Practica valores necesarios para la convivencia en todos los espacios sociales de actuación.
- Utiliza adecuadamente la tecnología disponible para resolver los retos que sus actuaciones demandan.
- Resuelve las demandas con base en sus saberes y experiencias, en escenarios donde la disponibilidad tecnológica es limitada o está ausente.
- Demuestra desarrollada capacidad para emprender ideas nuevas y la aplica en todos los escenarios de actuación personal.
- Cultiva un condicionamiento físico exigido por sus actuaciones específicas y las condiciones de los espacios en donde las ejerce.
- Demuestra actitudes de colaboración para establecer condiciones sociales más justas y equitativas.
- Demuestra dominio de los saberes asociados con las actividades económicas en las que participa.
- Demuestra comprensión de las características de los escenarios sociales en los que actúa.

- Demuestra capacidad y concreción de actualizaciones autónomas permanentes.
- Logra resultados oportunos, útiles y de calidad en todas sus actuaciones.
- Utiliza tecnologías limpias como demostración de una cultura favorable a la sustentabilidad.

Conclusión parcial: con este análisis se ha avanzado en la caracterización del concepto de competencia pues, a la relación que mantiene con los ámbitos ideológico, político y económico de la estructura social y con las demandas sociales hacia la educación, se han añadido dos finalidades concurrentes para la educación: el ejercicio de la ciudadanía y el ejercicio de la competitividad.

Finalmente, es necesario reconocer que el aseguramiento del desarrollo de competencias tiene un escenario apropiado, que es la institución educativa, tanto para los desarrollos iniciales como para el desarrollo continuo de estas capacidades.

LOS ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA

En los análisis de los contenidos de la educación aparece vigente el modelo del triángulo de los aprendizajes, un modelo equilátero formado por tres tipos de contenidos: cognitivos, procedimentales y actitudinales.

El modelo resuelve la necesidad de conocer y generalizar la estructura de un saber como un constructo de tres tipos de contenidos, pertenecientes al mundo de los conocimientos, de los procedimientos y de las actitudes, asociados mediante relaciones de complementariedad; es decir que la afirmación referida a “saber algo” debe entenderse como el dominio de los contenidos cognitivos, de los contenidos procedimentales y de los contenidos actitudinales de dicho saber, y de las interrelaciones entre ellos.

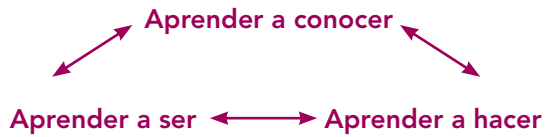
El modelo representa también que se debe asignar igual importancia a los tres tipos de contenidos en la aprehensión de los saberes para asegurar un aprendizaje completo.

Con base en esta concepción de los saberes y con el propósito de avanzar hacia la verdadera misión de la educación, es necesario reconocer funciones más altas asociadas a cada uno de ellos. Estas funciones están constituidas por el desarrollo de capacidades que aseguran el ejercicio autónomo de procesos que hacen posible la asimilación de conocimientos, la aprehensión y desarrollo de procedimientos y el desarrollo de actitudes. Se trata de la concreción de resultados educativos, con vigencia permanente y ejercicio autónomo, conocidos como “aprender a conocer”, “aprender a hacer” y “aprender a ser” (UNESCO, 1996).

Modelo de contenidos de aprendizaje



Modelo de capacidades que se deben desarrollar

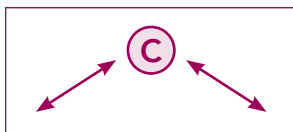


El desarrollo de estas capacidades es posible por cuanto en cada una de ellas subyace la misma estructura equilátera de conocimientos, procedimientos y actitudes, de manera integrada y específica.

Entonces, el siguiente nivel de dominio se refiere al de las competencias, que constituyen una construcción abstracta conformada por las capacidades ya mencionadas y sus interrelaciones, las cuales aseguran actuaciones autónomas por parte del ser humano educado para enfrentar los retos que la vida pone de manera permanente y en todos los espacios sociales elegidos por cada quien para ejercerlas.

En ese sentido, la construcción del concepto de competencia continúa con un análisis de su caracterización, que se concreta con la identificación y explicación de sus elementos, de las funciones y de las interrelaciones entre ellos.

LO COGNITIVO



En el mundo de lo cognitivo hay que reconocer unas construcciones abstractas (constructos)

que ordenan sus elementos tomando en cuenta las interrelaciones existentes entre ellos y que se refieren a algo del mundo natural-social o a algo del mundo de las abstracciones. Estos constructos no están aislados sino que están relacionados en cadenas que pertenecen a estructuras más complejas, las que no son estáticas sino que van desarrollándose permanentemente en la medida que se va desarrollando la capacidad de la humanidad para conocer la realidad y abstraerla. Lo dinámico de las estructuras también puede percibirse respecto de cada persona, mientras avanza en su proceso de aprehensión de aquellas estructuras ya sistematizadas.

Entonces, las estructuras cognitivas son *conjuntos de ideas y sus interrelaciones* que explican suficientemente algo, lo que se conoce como “conceptos”, y *conjuntos de conceptos y sus interrelaciones* que explican algo más complejo, lo que se conoce como “categorías conceptuales”.

Las imágenes mentales que nos formamos de estas estructuras pueden ser diversas, pero si descartamos la linealidad por ser la menos pertinente, entonces podemos aceptar que las más cercanas son aquellas imágenes de una estructura sistémica y tridimensional.

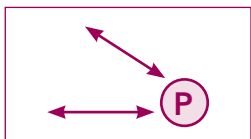
El elemento cognitivo de la competencia se refiere, entonces, al conjunto de conocimientos que proporcionan las explicaciones suficientes de los fundamentos teórico-conceptuales de una competencia en particular y que poseen una estructura con significación. Además, este elemento está interrelacionado con los otros elementos del concepto de competencia.

Estos conocimientos se vuelven contenidos de aprendizaje cuando se constituyen en elementos de un programa educativo, es decir, cuando participan como elementos en el desarrollo sistemático de una competencia.

Desde el punto de vista educativo, en el enfoque de competencias son dos las funciones principales del elemento cognoscitivo: el desarrollo de la capacidad de aprendizaje de conocimientos, y el dominio de los conocimientos que han servido de contenido en el proceso de desarrollo de la capacidad de aprendizaje cognitivo.

Un proceso generalizado para asegurar buenos resultados educativos en el campo de lo cognitivo consta de cuatro pasos: a) la familiarización conceptual; b) la identificación conceptual; c) la asimilación conceptual, y d) la explicación conceptual.

LO PRAXIOLÓGICO



En el mundo de los haceres y de su análisis con fines educativos, se pueden identificar tres momentos bien definidos en su proceso de evolución. Uno es el *dominio psicomotor*, que identifica al dominio de destrezas como uno de los fines de los procesos de aprendizaje; en otras palabras, las destrezas concebidas como operaciones que se ejecutan con un fin práctico. Otro momento se refiere a la *visión de ser humano procedimental*, que

reconoce en las personas capacidades para comprender y ejecutar cadenas de operaciones útiles para el logro de resultados predeterminados, operaciones tanto de índole psicomotor como aquellas pertenecientes al mundo del pensamiento. Un tercer momento se refiere a la *visión actual del elemento praxiológico de la competencia*, que responde al reconocimiento de las capacidades del ser humano para ejercer procedimientos y para desarrollarlos. Es decir que al dominio de los procedimientos se adicionan las capacidades para ejercer procesos continuos de mejoramiento de la calidad de los haceres.

Los procedimientos son *conjuntos de operaciones interrelacionadas* de manera lógica que posibilitan hacer algo deseado. De estos conjuntos operacionales existen tanto estructuras simples como complejas; tanto estructuras unilineales como circulares; tanto rutinas unidireccionales como multidireccionales. Se conoce como algoritmo al contenido y orden de aplicación de estas operaciones, que son los elementos del procedimiento. Todo este análisis y condición generalmente aceptada es aplicable tanto al mundo del pensamiento como al mundo psicomotor.

Lo praxiológico, comprendido como la praxis aplicada al mundo de los procedimientos, se concreta en tres etapas de desarrollo de capacidades. La primera se refiere a la capacidad de *dominio*, por comprensión y por ejecución, del algoritmo de los procedimientos. La siguiente es el desarrollo de la capacidad de *análisis y reflexión* sobre la comprensión y sobre las opciones de ejecución de los procedimientos. La tercera es el desarrollo

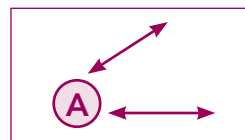
de la capacidad de *decisión* para mejorar la calidad del procedimiento, la calidad de su comprensión y la calidad de su ejecución.

Por tanto, la contribución del elemento praxiológico a la formación de las competencias radica en dos aspectos: el desarrollo de la capacidad para ejercer una praxis respecto de los procedimientos psicomotores y de pensamiento, y el dominio por comprensión y ejecución de los procedimientos utilizados para desarrollar dicha capacidad. Así, la construcción permanente de capacidades de dominio, de análisis y de desarrollo de los procesos de pensamiento y de los procedimientos psicomotores es la función del elemento praxiológico de la competencia.

En la estructuración de los programas educativos, el elemento praxiológico de la competencia se vuelve contenido de aprendizaje. Este contenido corresponde a los procedimientos de pensamiento, los procedimientos psicomotores y la capacidad para desarrollar dichos procedimientos. Todos estos contenidos, que mantienen asociación con los contenidos cognitivos, deben poseer vínculos de complementariedad para así aportar a la estructuración progresiva de una competencia predeterminada.

El proceso generalizado, que asegura el logro de los resultados educativos en este campo, consta de tres pasos: primero, la demostración de un modelo de ejecución del algoritmo del procedimiento para lograr dominio por comprensión; segundo, práctica de la ejecución del algoritmo bajo parámetros de calidad y de tiempo y, tercero, práctica de la ejecución integrada de todos los procedimientos frente a un reto específico.

LO ACTITUDINAL



Las actitudes forman parte del mundo axiológico y, por tanto, son comprendidas como las formas de actuar de las personas, las formas en que cada quien reacciona frente a los estímulos y que se vuelven características de la “manera de ser” de cada individuo.

La relación entre el actuar y el ser radica en que el primer elemento (el actuar) responde a conductas aprendidas para poder vivir en el entorno elegido como escenario de vida, para poder convivir con los demás y, según algunos especialistas, para poder convivir con uno mismo. El segundo elemento de la relación, el ser, está ligado al conjunto de valores, principios y creencias que rigen las actuaciones de cada persona. Este conjunto se constituye en un sistema respecto del conjunto social al que pertenecemos originariamente y que se va desarrollando en la medida que vamos eligiendo nuestros propios escenarios de actuación y, en ellos, vamos construyendo nuestro propio conjunto social.

Lo actitudinal, como elemento de la competencia, tiene participación respecto de los siguientes ámbitos de responsabilidad educativa: a) de frente a lo cognitivo, por cuanto cada línea de conocimiento tiene adheridas exigencias actitudinales que benefician al dominio de conocimientos y al desarrollo de la capacidad para aprender

conocimientos; b) de frente a lo praxiológico, por cuanto hay que desarrollar positividad hacia las aplicaciones, hacia la rigurosidad operativa y hacia el mejoramiento de la calidad de las mismas, que son características típicas del mundo praxiológico; c) de frente al mismo ámbito de lo actitudinal, por cuanto lo importante es ejercer procesos permanentes de autodesarrollo de las actitudes para hacer posibles las adaptaciones permanentes tanto a las nuevas condiciones de nuestros escenarios habituales de actuación, como a las condiciones de nuevos escenarios.

Cuando se trata de programas educativos, las actitudes referidas a los tres ámbitos descritos se vuelven contenidos de aprendizaje y desarrollo, y son los especialistas en cada línea del saber quienes deben identificar con pertinencia las actitudes que deben intervenir. Su aprendizaje y desarrollo exigen dinámicas educativas diferentes de lo cognitivo y de lo praxiológico, por cuanto no es posible lograrlos en los mismos tiempos y circunstancias con todas las personas y porque los procesos escolares de comprensión y de ejercicio no son suficientes para asegurar su práctica.

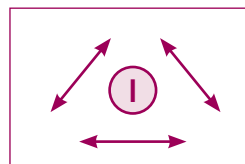
Entonces, los resultados educativos respecto de lo actitudinal se refieren al desarrollo de las actitudes propuestas como contenidos del programa de aprendizaje y al desarrollo de la capacidad para ejercer autodesarrollo actitudinal en todas las actuaciones y respecto de los espacios sociales donde actuamos.

El proceso generalizado para lograr estos resultados comprende tres pasos secuenciales: primero, la comprensión de la actitud; luego, la

sensibilización respecto del valor de la actitud y, finalmente, la participación en el ejercicio de la actitud en procura de que esta alcance el nivel de práctica permanente.

LA INTEGRACIÓN

La capacidad de integración como elemento de la competencia es algo que se viene apreciando desde el análisis estructural de los saberes y de las capacidades.



El dominio individualizado de los elementos cognitivo, praxiológico y actitudinal no asegura aprendizajes con enfoque de competencias, pues si no se integran en beneficio de la calidad de las actuaciones de las personas no se ha logrado avanzar en la calidad de los aprendizajes y, por tanto, de la educación. Si no se integran, continuarán como líneas ajenas que máximo se suman pero no se constituyen en una nueva construcción aprehendida con visión de complementariedad.

Además, es necesario tener presente que la discriminación entre los elementos cognitivos, praxiológicos y actitudinales de una misma competencia solo se realiza para diferenciar también los procesos de asimilación y desarrollo y así asegurar la formación progresiva de la competencia desde sus elementos. No hay que perder de vista

que todos los elementos forman una misma estructura sistémica.

La integración, entonces, es una condición del estado relacional entre los aprendizajes cognitivos, praxiológicos y actitudinales y que, por tanto, debe ser aprendida. No es un estado gratuitamente establecido sino, más bien, un reconocimiento al estado real de los elementos de un aprendizaje verdadero.

En referencia a un nivel de análisis más minucioso, hay que reconocer que cada tipo de elemento de la competencia es, de nuevo, un constructo integrado de conocimientos, procedimientos y actitudes propios. No de otra manera se puede hablar de la capacidad cognitiva, capacidad praxiológica y capacidad actitudinal como elementos del constructo mayor, llamado competencia.

Bajo estas consideraciones, la capacidad de integración de aprendizajes que garantizan actuaciones de calidad es algo que debe ser aprendido pues se constituye en un elemento esencial del enfoque de competencias.

En consecuencia, como integración se conoce a una capacidad que tiene dos funciones: por un lado, aprender a integrar los saberes cognitivos, praxiológicos y actitudinales que inicialmente son aprehendidos de forma individual y, por otro lado, aprender a ejercer juntos los tres saberes.

Por tanto, prácticas educativas que procuran el desarrollo de la capacidad de integración, como son las argumentaciones, proyectos, aplicaciones típicas, demostraciones de dominio integrado de los saberes, experiencias típicas de producción, deben incorporarse a los procesos

pedagógicos como una obligación, no solo como una opción.

LA GENERALIZACIÓN



Los espacios educativos deben tomar en cuenta que los aprendizajes son resultados para ser ejercidos en los espacios sociales de actuación futura de los estudiantes. No tienen como fin las actuaciones al interior del espacio escolar porque estas últimas forman parte del proceso de aprendizaje. Los escenarios extraescolares son los espacios en donde se puede verificar el buen ejercicio de los aprendizajes.

Este es el sentido de pertinencia y calidad de los aprendizajes en el enfoque por competencias y, por tanto, es legítimo reconocer la capacidad de generalización como uno de sus elementos.

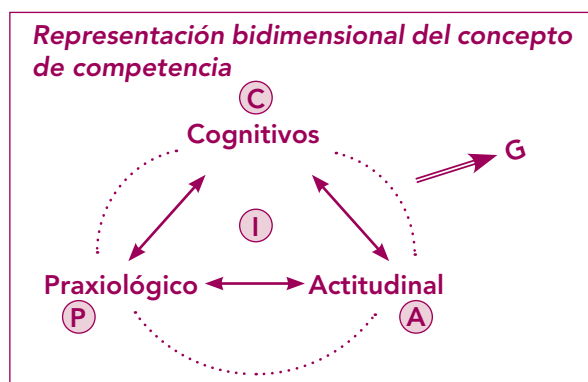
Una vez que se ha asegurado el dominio integrado de los tres tipos de contenidos de aprendizaje y de las capacidades para aprehenderlos y desarrollarlos de manera autónoma, es necesario avanzar hacia el desarrollo de una capacidad de generalización de los mismos a fin de posibilitar los siguientes beneficios:

- Aprender a utilizar los saberes integrados para que la persona pueda incorporar otros saberes.
- Aprender a utilizar los saberes integrados en todos los espacios sociales de actuación del ser humano y en todo tipo de actuaciones.

- Aprender a transferir la utilidad de los aprendizajes integrados a todas las acciones y escenarios de la vida.

Con este fin, existen prácticas educativas que deben incorporarse de manera obligatoria a los procesos pedagógicos. Las prácticas educativas que deben incorporarse para asegurar la generalización, entre otras, son las siguientes: elaboraciones conceptuales que proponen nuevas relaciones, nuevos frentes de análisis, proyecciones y creaciones futuristas; los proyectos de innovación; las aplicaciones innovadoras de utilidad extraescolar; las experiencias de actuación en escenarios que no sean los típicamente escolares; las experiencias de producción extraescolar.

Finalmente, una vez que se han reconocido estos cinco elementos como integrantes de las competencias, analizada su significación y pertinencia, y establecidas de forma inicial prácticas educativas generalizadas para asegurar su dominio, se propone como una representación bidimensional de la estructura del concepto de competencia a la siguiente:



La competencia, considerada como la capacidad generalizada para ejercer actuaciones integradas de lo cognitivo, lo praxiológico y lo actitudinal, reconoce entonces en el ser humano su capacidad de ejercer sobre algo, concreto o abstracto, tres funciones: a) pensar sobre ello, es decir analizar-sintetizar, comprender, explicar, elaborar juicios; b) actuar sobre ello, es decir, con base en el dominio de las ejecuciones, mejorar las formas de proceder para lograr otros niveles de calidad, tanto de las formas de proceder como de los resultados conseguidos a través de ellas; y, c) demostrar actitud respecto de ello, que se manifiesta mediante las formas de actuar (H. Wallon, 1984, en E. Gagné, s.d.).

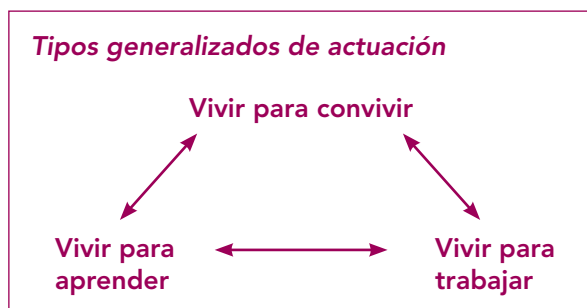
LOS TIPOS DE COMPETENCIAS

Muchas propuestas de clasificación de las competencias han sido construidas con diversos enfoques. Pero para establecer una clasificación general y amplia es importante identificar los espacios principales de actuación y las principales actuaciones del ser humano. Esta identificación es útil para precisar en dónde y a través de qué las personas ejercen sus competencias en favor de los principales elementos de la estructura social, es decir, del desarrollo humano (lo ideológico), de la educación (lo político) y de la producción (lo económico).

Respecto de los espacios de actuación, se identifican tres. Uno de ellos es el amplio escenario de relación social; otro espacio son los escenarios de aprehensión, desarrollo y producción de

conocimientos, y un tercero son los escenarios de la producción de bienes y servicios.

Respecto de las actuaciones, es necesario considerar que el pronunciamiento generalizado de *educar para la vida* es la gran demanda social hacia la educación que, como tal, exige desarrollar capacidades para tres tipos generalizados de actuación humana: a) vivir para convivir, para interrelacionarse con sus semejantes, es decir, para compartir; b) vivir para aprender, es decir, actuar para un aprendizaje permanente (J. M. Martínez, 1997) y, c) vivir para trabajar, es decir, actuar para producir (J. M. Martínez, 1997).



De esta manera se completa la construcción de una caracterización del enfoque de educación por competencias, del concepto de competencia y del ejercicio de las competencias.

- La educación por competencias está explicada por el desarrollo armónico de la estructura social formada por los ámbitos *ideológico, político y económico* y por los fines de estos ámbitos, que son el *desarrollo humano, la educación y la producción*, respectivamente. También está explicada por las dos grandes competencias que se constituyen en fines de

la educación: el *ejercicio de la ciudadanía* y el *ejercicio de la competitividad*.

- El concepto de competencia está explicado a través de sus cinco elementos constitutivos: *lo cognitivo, lo praxiológico, lo actitudinal, la integración y la generalización*.
- El ejercicio de las competencias se evidencia a través de las principales actuaciones de los seres humanos expresadas como el *convivir, el aprender y el trabajar*.

Por otro lado, es necesario reconocer que, dependiendo de las características específicas de los espacios de actuación de los seres humanos, en la aplicación de las competencias existen sesgos positivos, unas veces hacia el mundo cognitivo, otras veces hacia el mundo praxiológico y, otras, hacia el mundo valorativo-actitudinal. Esto sucede sin que signifique destrucción de la unidad de la competencia pues, de otra manera, perdería la calidad de tal.

Con base en los análisis realizados, se reconocen tres tipos de competencias: *relacionales, cognitivas y técnico-profesionales*.

Las *competencias relacionales* son conjuntos de capacidades que sirven para mantener y desarrollar buenos estados de convivencia con los demás seres humanos, en todos los espacios en los que estos actúan.

Este tipo de competencia está alimentado principalmente por la capacidad de desarrollo del mundo valorativo-actitudinal de cada individuo y en complementariedad con los conocimientos y procedimientos pertinentes. Se hacen evidentes, principalmente, en todas las funciones del ejer-

cicio de la ciudadanía como también en el mundo del aprendizaje y de la producción de conocimientos y de producción de bienes y servicios, por cuanto posibilitan las actuaciones típicamente sociales, típicamente colectivas.

Todo esto guarda relación con la condición intrínseca del ser humano, como ser eminentemente social. Es, entonces, el tipo de competencia que demuestra a plenitud una naturaleza de actuación colectiva de las competencias.

De otro lado, *las competencias cognitivas* son aquellas que poseen un sesgo positivo hacia la adquisición y producción de conocimientos. La descripción de sus especificidades son aquellas expuestas a propósito del análisis del elemento cognitivo de las competencias, complementado con los procedimientos lingüísticos y de desarrollo del pensamiento que le son propios, la intervención actitudinal apropiada para ello y las capacidades de integración y generalización correspondientes.

Las competencias cognitivas se concretan en dos niveles generalmente aceptados: básicas y argumentativas.

Como *competencias básicas* se identifican a aquellas fundamentales que deben ser ejercidas por la generalidad de la sociedad pues responden a demandas educativas también generales e, institucionalmente, deben ser logradas por la Educación General Básica.

Se refieren generalmente a los dominios satisfactorios en la comprensión de la primera lengua respecto de la oralidad, de la lectura y de la escritura; dominios comunicacionales con el uso de

una segunda lengua; dominio de los conceptos fundamentales y del lenguaje de la matemática; todo esto de la mano con los desarrollos correspondientes de las capacidades de pensamiento. A esto hay que añadir el dominio de las capacidades para el uso de las tecnologías generalmente utilizadas que, por consiguiente, no forman parte de las competencias preprofesionales y profesionales.

Como *competencias argumentativas* se reconocen a aquellas que permiten actuaciones favorables para sostener una posición conceptual, una propuesta innovadora de corte abstracto o concreto, un enfoque de análisis nuevo con base en relaciones y asociaciones no convencionales.

Sobre este nivel de competencias, Julián de Zubiría (2006) propone cinco características que deben ser tomadas en cuenta para su desarrollo y ejercicio: a) su condición de ramificadas y multidimensionales; b) son generadas por la presencia de discrepancia y conflicto; c) tienen diversos grados de probabilidad de concretarse en cada individuo; d) constituyen un medio idóneo para acceder a la verdad y, e) tienen un carácter complejo y de multideterminación.

Por tanto, las competencias argumentativas obedecen a estas características para ser tales, pero poseen a la vez mucha libertad para poder ejercerlas con diferentes grados de rigurosidad, haciendo uso de los diversos niveles en los que se pueden manifestar cada una de sus características.

Sobre este tipo de competencias existen clasificaciones desagregadas que dan cuenta de especificidades del nivel de operaciones lingüísticas y de pensamiento.

Las *competencias técnico-profesionales* consisten en capacidades desarrolladas para producir bienes y servicios en líneas determinadas de actividad económica. Las más generalizadas son aquellas que facultan a las personas para ejercer capacidades de producción en espacios pertenecientes a los tres sectores de actividad económica, de vigencia general para los tres, o con especificidades para cada uno de ellos.

Cuando esto se consigue, se han concretado los mejores niveles de capacidad de actuación del ser humano en este campo conocido como polivalencia y dominio de lo general, que posibilitan participaciones flexibles en los escenarios concretos de producción.

Las competencias técnico-profesionales pueden ser objeto de aprehensión y desarrollo mediante propuestas de educación que posibilitan calidades progresivas de logro, en su orden. Una opción es la capacitación ocupacional, que persigue el dominio de destrezas técnicas específicas de producción con enfoque resolutivo de necesidades de ocupación y sobrevivencia. Otra opción

es la formación profesional, que persigue el dominio de habilidades técnicas necesarias para soportar actuaciones pertinentes con la producción industrial. La educación técnica es una opción de mejor nivel de calidad, dedicada al dominio -a nivel de competencias preprofesionales- de las operaciones generalizadas de un sector de producción específico; de este nivel debe ocuparse el bachillerato técnico. Las carreras técnicas constituyen opciones orientadas al dominio de competencias profesionales, como se denomina a las capacidades de producción con soporte científico-técnico y que son de responsabilidad de la educación superior.

Este tipo de competencias se vuelven laborales cuando sirven de base para negociar un contrato de trabajo, sea bajo dependencia o de autoempleo, entendido como contrato al compromiso para ejercer las competencias técnico-profesionales al servicio de la producción de bienes o servicios y, así, volverlas soporte de las actuaciones generadoras de recursos económicos para la vida.

La enseñanza de la lectura y escritura en el marco de la cultura escrita

Soledad Mena



Las últimas investigaciones realizadas por pedagogos, psicólogos cognitivos, lingüistas y psicolingüistas con relación a la enseñanza de la lectura y escritura, coinciden en que los estudiantes llegan a convertirse en usuarios autónomos y competentes de estas competencias solo cuando reconocen las razones por las que es necesario ejercitarlas e identifican las ventajas que les proporciona su uso, comprendiendo lo que pierden si no las dominan. Es decir, que solo cuando la lectura y la escritura responden a las motivaciones y propósitos del aprendiz, estas competencias entran a formar parte de su sistema de necesidades, convirtiéndole en usuario de la cultura escrita.

Esta característica de la didáctica de la lectura y escritura propone un desafío inmenso a los docentes. Les exige que antes de enseñar a sus estudiantes las técnicas de análisis de las ideas de un texto (las ideas principales, la sintaxis, la ortografía...) deben, en primer lugar, despertarles la curiosidad, la avidez por averiguar y conocer más, inducirles a buscar nuevas ideas, nuevos mundos y a tener un proyecto lector como estrategia para autosatisfacer las inagotables necesidades de co-

nocimiento y deseos de sentir y vibrar con el arte de la palabra escrita.

En este marco, el Programa Escuelas Lectoras de la UASB inicia el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura, o mejor dicho, el proceso de formación de lectores y escritores competentes, tomando conciencia de las razones que tienen las personas para leer y escribir y construyendo las suyas propias.

HISTORIA DE LA ESCRITURA

El uso de la lectura y de la escritura no ha sido el mismo a lo largo de la historia. El análisis de los contextos económicos, políticos y culturales permite comprender el cambio de funciones que han tenido la lectura y la escritura en el tiempo.

Si bien ahora pensamos que el lenguaje escrito es una realidad generalizada y un modo de comunicación natural, este no surge simultáneamente con la aparición del lenguaje oral en el *homo sapiens*. La escritura es un lenguaje artificial, como dice el escritor David Olson en su artículo "Cultura escrita y oralidad": "... 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”¹.

Al no ser un ejercicio natural de los seres humanos, la escritura tampoco es propia de todas las comunidades humanas. Muchas culturas, aún siendo vecinas geográficamente de aquellas que sí dieron el paso al signo gráfico, permanecen, hasta ahora, como culturas orales.

Los historiadores afirman que la cuna de la escritura se situó en Mesopotamia, entre los ríos Tigris y Éufrates. En ese momento histórico, hacia el año 3300 aC, los sumerios habían logrado una situación económica, política y cultural de muy alto nivel de desarrollo. Su producción agrícola y ganadera era tan vasta, que tuvieron la imperiosa necesidad de registrar de alguna manera el movimiento económico: tuvieron que cobrar y repartir los impuestos, describir los insumos y enumerar los animales, establecer listas y cuentas, consignar los inventarios, registrar las operaciones comerciales.

Los sumerios fueron los primeros que comenzaron a realizar marcas en tablillas de arcilla para registrar toda su producción agrícola y ganadera. Esas marcas fueron las primeras formas de escritura y lo que se escribía en esa época eran registros de contabilidad, de transacciones comerciales y de venta de tierras. Así apareció la escritura. Surgió para satisfacer una necesidad sentida de las personas. Su necesidad inicial fue registrar cifras,

productos, mercancías y personas. Con la escritura apareció también una cultura ligada a esta, la **cultura escrita**, que no es otra cosa que la manifestación de actitudes, intenciones y prácticas sociales y culturales de uso del texto escrito que dan sentido a los actos de leer y escribir.

Durante muchos siglos, el único uso de la escritura ocurrió en el mundo de la contabilidad y la administración, en el ámbito de la aritmética y de la geometría. La escritura fue una herramienta inventada y utilizada por la burocracia de los palacios y los templos para responder a estas necesidades específicas. Con el tiempo, la escritura en Mesopotamia, ya en la modalidad cuneiforme, sirvió para redactar textos legales y literarios como poemas, himnos, oraciones y fábulas que satisfacían las necesidades de pequeños grupos. Así se fue dibujando una característica de la escritura, la de haber nacido y permanecido durante siglos restringida y secuestrada por pequeños grupos de privilegiados.

En la Edad Media, el proceso escritor que hoy concebimos como un acto solitario, fue producido “en cadena” por varias personas: los reyes, que eran analfabetos, producían las ideas y las dictaban a los escribas. Los escribas escribían los textos dictados por los reyes. Los heraldos eran los encargados de leer los textos, pero no eran sus destinatarios; los textos estaban destinados al pueblo, que no sabía ni podía leer, pero veía el documento escrito y escuchaba a los heraldos.

1. Olson, David, “Cultura escrita y oralidad” en *Cultura Escrita y Objetividad: el surgimiento de la ciencia moderna*, Editorial Gedisa, 1995, Barcelona, Torrance, Nancy, comp.

En los monasterios, los monjes, a diferencia de los escribas de la antigüedad, no fueron mentes creadoras ni gentes poderosas. Eran analfabetos que se limitaban a copiar utilizando el arte de la caligrafía, la miniatura, la ilustración y la iluminación. Escribir, en esa época, estaba relacionado con el dibujo (caligrafía). Más adelante, como dice Alejandra Medina², la lectura constituyó una actividad colectiva, que no incluía la comprensión del texto. Se leía en voz alta; leer consistía en decir oraciones, recitar, cantar en la iglesia y memorizar las fórmulas litúrgicas para participar en ellas. Era un acto ritual.

Luego, en el siglo XV, se inventó la imprenta, y con ella los libros, generalizándose la lectura individual y privada de textos de diversa naturaleza. La proliferación del material impreso posibilitó la evolución y transformación de los conceptos de lectura y escritura. Como dice Emilia Ferreiro, pasaron de ser actividades profesionales propias de aquellos que aprendían el oficio, a ser una obligación y “derecho” para todos: “Leer y escribir dejaron de ser marcas de sabiduría y se convirtieron en marcas de ciudadanía”³ (Ferreiro).

Este nuevo principio democrático exigió una reflexión profunda sobre cómo enseñar a leer y a escribir a “todos”. Las primeras prácticas pedagógicas usadas, presentes aún en la actualidad, fueron aplicaciones que se remontaron a cuando el leer no estaba asociado a la comprensión y

cuando el escribir se relacionaba con el arte de la caligrafía.

Más tarde se concibió a la lectura y escritura como herramientas de acceso al conocimiento y que, como tales, podían aprenderse -como en un laboratorio- en el aula de clase. En este sentido, lectura y escritura se convirtieron en temas y realidad escolar. En el aula, los docentes desplegaban un trabajo técnico detallado y minucioso de análisis del texto, del vocabulario, de las ideas principales, los resúmenes y las composiciones, pensando que los y las estudiantes transferirían autónomamente todos estos aprendizajes a sus prácticas cotidianas, pero los resultados fueron desastrosos. Los docentes constataban que, a pesar de haber invertido tiempo y esfuerzo en realizar ejercicios de “comprensión lectora” no lograban éxito, pues sus estudiantes continuaban recitando textos sin comprensión y evadiendo cualquier actividad que implicara leer.

Los malos resultados obtenidos con el uso de estos métodos se los achacaron al estudiante. Apareció el famoso “fracaso escolar” con un solo culpable: el estudiante, considerado incapaz de adquirir este nuevo lenguaje. Nunca se dieron cuenta de que leer y a escribir para algunos estudiantes era una continuidad de su cultura familiar, mientras que para muchos otros era una cultura totalmente distinta, lo que les dificultaba su aprendizaje. Nunca se preguntaron por qué es-

2. Medina Moreno, Alejandra, “Leer y Escribir desde la sala cuna: Entrar en el mundo del lenguaje escrito”, en: Ponencia del Primer Encuentro de Educación Inicial, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2006, Biblioteca virtual OEI.

3. Ferreiro, Emilia, *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2005.

tos estudiantes tenían dificultades. La respuesta a esta pregunta no está en la capacidad de los estudiantes sino en la estructura económica y política desigual de esta sociedad que les excluye del acceso a libros y bibliotecas, entre otros recursos, les margina de una educación de calidad, con docentes cualificados y espacios amigables, y les condena a “escuelas para pobres”.

Las personas que piensan que la escuela, si bien no resuelve los problemas de la pobreza, pero con una acertada mediación pedagógica puede ser un instrumento de compensación de las inequidades sociales, continúan con el gran desafío de convertir a los estudiantes que provienen de contextos no lectores ni escritores en usuarios de la cultura escrita. Para estos estudiantes, que son los que asisten a las escuelas públicas del país, la lectura es una actividad exógena, sin sentido. Tampoco encuentran sentido a la escritura, a lo mucho como registro de un nombre o una dirección.

En esos contextos, donde la lectura y la escritura no tienen sentido, la enseñanza formal de la escuela juega un rol fundamental. Es la escuela la que deberá elegir una propuesta teórico-metodológica que haga de la lectura y la escritura actividades significativas, que satisfagan curiosidades intelectuales y la necesidad de interacción, y que posibiliten a los estudiantes participar en la sociedad. En estos contextos, donde la escuela no es la continuación de la cultura familiar, ella es la encargada de ampliar las expectativas de uso de la lectura y la escritura; la que acompaña a los estudiantes a descubrir por qué y para qué se lee y escribe en la comunidad y en el mundo; la que

ayuda a entender que leer y escribir van más allá de la elaboración de los deberes o de copiar dictados. En otras palabras, la misión de la escuela es seducir a los estudiantes para que se transformen en usuarios de estas prácticas en la cotidianidad. Por lo tanto, esta deberá buscar una propuesta que inicie creando en los estudiantes la necesidad y el deseo de leer y escribir y así participar de la “cultura escrita”.

Los niños y las niñas de los sectores “no lectores” no cuentan sino con la escuela para acceder a esta nueva cultura. Los docentes de estas escuelas son los encargados de que los estudiantes descubran a la lectura y escritura como instrumentos de conocimiento, de producción de ideas, y como herramientas de desarrollo personal y de participación social. Son los encargados de guiar a los estudiantes en el diseño de sus propios proyectos lectores y escritores. Es decir, los docentes son los encargados de introducir a los estudiantes en esta nueva cultura: la cultura escrita.

En este contexto, la enseñanza de la lectura y escritura trascienden las paredes de la escuela. Son competencias que tienen valor en sí mismas, no solo como instrumentos de acceso al conocimiento, sino también como ejes fundamentales para el crecimiento personal y social de sus usuarios. Algunos académicos y organismos internacionales consideran que la lectura y la escritura estimulan la convivencia armónica y las conductas socialmente integradas, que contribuyen a aumentar el vocabulario, fomentan el razonamiento abstracto, potencian el pensamiento creativo, estimulan la conciencia crítica, etc.

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN CONTEXTOS NO LECTORES

Los profesores de educación básica siempre están a la caza de un método para la enseñanza de la lectura y escritura que les resuelva el problema de su enseñanza. Buscan un método mágico y resulta que no existe uno como tal. Para elegir las estrategias, actividades y metodologías para enseñar a leer y escribir se debe partir de preguntarse: ¿Por qué y para qué deben leer y escribir sus estudiantes? y ¿Qué quieren lograr con esta enseñanza? Las respuestas a estas preguntas son la guía que les permitirá encontrar la metodología pertinente y adecuada para enseñar a leer y a escribir. Así, por ejemplo: el docente que enseña porque le “toca”, porque está en el currículo y le evalúan mal si no lo hace, usará unas actividades y estrategias totalmente distintas de aquel que piensa que la lectura y escritura satisfacen la curiosidad de los estudiantes, son herramientas para interactuar con otras personas y participar eficientemente en el mundo social.

Actualmente ya no podemos pensar como el primer docente; el panorama ha cambiado. Hoy, hasta los organismos internacionales consideran a la lectura y escritura “herramientas de desarrollo”, pues son necesarias no solo para corresponder con las nuevas exigencias económicas y poder ajustarse a la oferta de trabajo, sino para poder ser escuchados y participar en la sociedad. En la actualidad, una persona que no sabe leer ni escribir, es una persona invisible. Para el ejercicio político de sus derechos como seres humanos,

las personas deben leer y escribir, es decir, decodificar las ideas, interpretar el significado de las palabras, construir significados, leer entre líneas, reflexionar sobre los propósitos o intenciones expresadas, relacionar las ideas u opiniones con el contexto y con otros textos, valorarlas y juzgarlas, en fin, comprenderlas y usarlas para construir otras ideas, nuevas y diferentes.

En esta búsqueda de cómo acercar a los estudiantes a la lectura y escritura con significado, el Programa Escuelas Lectoras de la UASB ha evidenciado las características que debe tener una propuesta teórico-metodológica para la enseñanza significativa de la lectura y escritura.

CARACTERÍSTICAS DE UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA SIGNIFICATIVA DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Una propuesta metodológica para la enseñanza de la lectura y escritura debe tomar en cuenta el impacto que tiene la forma como se enseña a leer y a escribir en los primeros años de escuela. Este primer acercamiento deja una huella indeleble en la relación futura de los estudiantes con la lectura y la escritura. Si este se realiza desde el “sin sentido” (es decir, enseñando que leer es “eme + a = ma”), se está grabando en la memoria y actitud de los estudiantes que la lectura y la escritura carecen de significado.

Una primera característica tiene que ver con que el docente asuma el rol de mediador en este proceso. El docente debe reconocer que el aprendizaje de la escritura y la lectura necesita una me-

diación intencionada. Esta característica reconoce que el aprendizaje de la lectura y escritura no es espontáneo ni natural. Por lo tanto, necesita una mediación premeditada. Esta posición es diferente de aquellas que consideran que enseñar en el aula de forma sistemática y explícita los procesos y subprocesos de la escritura y de la lectura atentan contra un abordaje significativo de la lengua escrita.

Discrepo personalmente con esta concepción, más aún cuando analizamos el contexto en el que está inmersa la mayoría de los niños y las niñas de nuestros países. Proceden de familias que no tienen libros, periódicos ni revistas. No tienen contacto frecuente con ningún objeto de la cultura escrita. Tampoco les leen, ni ven leer ni escribir a las personas con quienes más relación tienen. Para estos niños, la lectura y la escritura son actividades totalmente exógenas. Por lo tanto no tienen la motivación ni el interés por aprender a leer y a escribir de manera espontánea y natural.

Cierto es que el rol de la escuela es despertar las ganas, el deseo y crear las oportunidades reales de lectura y escritura para que los estudiantes aprendan a leer y a escribir. Pero no se les puede endosar a los estudiantes la responsabilidad de que “descubran” por sí solos cómo hacerlo. Y no es que no lo puedan hacer, sino que tomaría muchísimo más tiempo. Y el tiempo para estos niños y niñas es lo más preciado. Cuanto más rápido puedan apropiarse de estas competencias lingüísticas, menos riesgos tienen de permanecer en la marginación intelectual. El rol de la escuela, el rol de un docente mediador, es el de garantizar

que el encuentro con la lectura y escritura no sea casual, sino un encuentro inevitable.

La segunda característica que se debe tener presente para la enseñanza de la lectura y escritura es la de no concebirlas como contenidos escolares. Como he dicho anteriormente, lectura y escritura son competencias socio-culturales de altísimo nivel intelectual y que deben ser enseñadas desde su práctica social. Esto implica que no enseñamos a leer ni a escribir, sino a comunicarnos, a entender y analizar la realidad y a participar en la sociedad usando la palabra impresa.

Descubrir “para qué y por qué” se lee y escribe en la sociedad, permite que el estudiante reconozca el valor y la importancia que tienen la lectura y escritura. Por otro lado, que el estudiante reconozca “para qué y por qué” lee o escribe, le proporciona una fuente afectiva, emocional y actitudinal que sobrepasa su resistencia a estos aprendizajes y asegura su involucramiento. Los seres humanos regulan su conducta por los significados que conceden a sus propias experiencias y aprendizajes. Esto quiere decir que si los estudiantes encuentran el significado de leer y escribir, se convierten en lectores y escritores autónomos.

Por lo tanto, todas las actividades que se propongan en el aula deben tener una intencionalidad clara y satisfacer una necesidad sentida. El rol del docente es suscitar y promover la curiosidad, la investigación, las ganas por conocer más. El rol del docente se vuelve problematizador de situaciones cotidianas, cuyas respuestas exigen leer y escribir. En este momento es cuando estas com-

petencias adquieren sentido y significado. Lograr que los estudiantes de las escuelas públicas se conviertan en usuarios competentes de la cultura escrita hace que la enseñanza de la lectura y escritura trascienda los muros de la escuela. No se enseña a leer y a escribir para tener buenas notas, ni para saber leer de corrido, ni para utilizar bien la correspondencia fonema - grafema. ¡No!

El propósito de aprender a leer y a escribir está fuera del aula. El objetivo de enseñanza es que los estudiantes se apropien de estas dos competencias comunicativas para tener voz en la sociedad, para dar a conocer sus ideas, para protestar o reclamar, para compartir, para beneficiarse del conocimiento producido ancestralmente por la comunidad humana, para sentirse ciudadanos del mundo. Por eso, las prácticas sociales de uso de la lengua escrita no pueden ser ignoradas en la escuela. En este sentido, la escuela debe proporcionar a los estudiantes la oportunidad de ejercer las competencias de leer y escribir, pues como dice Judith Kalman, "... el aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura es directamente proporcional a las oportunidades que se tengan de ejercerlas"⁴.

La tercera característica es reconocer que la enseñanza de la lectura y escritura es una enseñanza plural. Así como la música de una orquesta es el producto de melodías de varios instrumentos, igualmente la lectura y escritura es el resultado de muchas destrezas que no surgen naturalmente, sino que se aprenden de manera intencionada.

Así, cuando enseñamos a leer y a escribir, tratamos cuatro grandes objetos de conocimiento o contenidos que deben ser enseñados de manera sistemática:

- Las prácticas culturales de la cultura escrita.
- El sistema de funcionamiento de la lengua (código alfabético).
- La producción de textos escritos.
- La comprensión de textos.

Si bien estos cuatro contenidos se relacionan y apoyan mutuamente, se los enseña utilizando metodologías distintas y tienen diferentes objetivos específicos.

1. Prácticas culturales de la cultura escrita

Este es el primer contenido que debemos enseñar. Se refiere a que la escuela debe desarrollar en los niños una actitud empática y favorable hacia la lectura y escritura, además de siempre relacionar su aprendizaje con los usos sociales y culturales de estas competencias comunicativas. Para ello es necesario que los docentes preparen situaciones en que los estudiantes descubran las sorpresas que ofrece la cultura escrita, con el objetivo de que comiencen a otorgarles valor y reconocimiento. Por ejemplo:

- Escuchar diariamente cuentos, descripciones, noticias, poesías... diferentes tipos de textos.
- Reconocer el significado que tienen la lectura y la escritura para escritores expertos de

4. Kalman, Judith, "Acceso a la Cultura Escrita: La Participación social y la Apropiación de Concimientos en eventos cotidianos de Lectura y Escritura", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril, Vol. VIII, número 17, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.

la comunidad. Por ejemplo, pueden invitar a escritores y lectores expertos reconocidos por la comunidad para que conversen con los estudiantes.

- Tener contacto y conocer los objetos de la cultura escrita como son los libros, las revistas, enciclopedias, periódicos, cartas, afiches, impresos, etiquetas, recetas, etc., para lo cual pueden visitar los lugares donde la cultura escrita está presente: bibliotecas, librerías, museos.

2. Conciencia lingüística

El segundo contenido que deben aprender los niños de manera sistemática es el sistema de funcionamiento de la lengua. Esto se refiere al conocimiento de la normativa de la lengua: la gramática y sus contenidos, como la correspondencia fonema-grafema, la sintaxis, la ortografía, etc.

El propósito que guía la enseñanza de la lectura y la escritura es el que determina la metodología más pertinente para la enseñanza del sistema de funcionamiento de la lengua. Si el propósito es que los estudiantes lleguen a ser usuarios competentes de la lengua y no lingüistas, la gramática se desarrollará a partir del uso de la lengua, de la producción, de la comprensión de textos y de la necesidad de estructurar el pensamiento. La reflexión significativa (para qué) y consciente de la lengua es la que potenciará las capacidades expresivas de los estudiantes.

Una de las certezas más importantes a las que arribó la reflexión sobre la mejor manera de enseñar a leer y a escribir es la necesidad de diferen-

ciar la enseñanza del sistema de funcionamiento de la lengua, de la enseñanza de la lectura y escritura. Esta diferenciación es crucial en los primeros años, cuando se enseña el código alfabético. Entender que enseñar el código no es enseñar a leer ni a escribir. Una maestra que enseña “m+a=ma”, está enseñando el código, no está enseñando ni a escribir, ni a leer.

En un contexto cultural no lector ni escritor, es necesario encontrar un método de enseñanza formal del código alfabético que explicita su importancia y favorezca su aprendizaje. Es decir, encontrar un método que invite a reflexionar sobre la lengua. Los métodos silábico y fonético utilizados por casi todas las escuelas fiscales y rurales, son métodos fundamentalmente asociacionistas que no invitan a reflexionar sobre el significado de las palabras u oraciones que se leen o se escriben.

Los que usan este tipo de métodos, piensan que primero los estudiantes deben ser diestros en “oralizar” las sílabas y que la comprensión llega después. El usar este tipo de métodos en contextos no lectores tiene el riesgo de sellar con el “sin sentido” a la lectura y a la escritura, y es lo que ocurre generalmente en las escuelas.

Por otro lado, los métodos que no proponen una enseñanza intencionada del código, tampoco funcionan en sociedades no lectoras. Mejores resultados han tenido las propuestas desde la fonología, pues invitan a los estudiantes, luego de un proceso de mediación, a descubrir cómo las letras son herramientas que permiten comunicarse con otros. Muchos lingüistas consideran al castellano una lengua transparente, razón por la que

los niños y las niñas descubren la mecánica de la lengua, la correspondencia fonema-grafema, de forma rápida y con gusto y enseguida empiezan a aplicar el código en sus producciones escritas. Los estudiantes comprenden, entonces, que las grafías convencionales corresponden a la representación escrita de los fonemas, y que es necesario adoptar esa convención para que los “otros” comprendan las ideas y pensamientos que cada persona desea transmitir. Pero también entienden que es un desarrollo de importancia secundaria en la gran tarea de escribir. Reconocen que primero deben tener la idea o el pensamiento. Que, además, necesitan querer comunicar esos pensamientos. Y, por último, que necesitan utilizar las letras para concretar los mensajes y comunicarse efectivamente.

Ahora bien, como decía al inicio de este acápite, enseñar el código no es enseñar ni a leer ni a escribir. Descubrir el principio alfabético y entender el sistema de correspondencia entre fonemas y grafemas, no es más que una mínima parte de lo que significa ser lector. Las competencias culturales de acceso a la cultura escrita (contacto con objetos de la cultura escrita) y las estrategias sobre cómo aprender a cuestionar un texto, a generar ideas, etc., no son menos necesarias.

Por lo tanto, además del código alfabético, los estudiantes debutantes deben tener la experiencia de producir, interrogar y comprender textos escritos dentro de situaciones comunicativas que resalten su significado. Los niños y las niñas pueden participar de experiencias de lectura y escritura, aunque no conozcan el código alfabético. Pueden utilizar estrategias como “los estudiantes

dictan y el maestro escribe” o usar sus códigos no convencionales. El fomento en los niños y las niñas más pequeños de la “escritura” arbitraria, desde el punto de vista lingüístico, es fundamental para que desarrollen el gusto por expresarse y amistarse con la escritura, a la vez que se relacionan con la superestructura textual. Luego, paulatinamente, con la mediación del docente, acceden muy fácilmente a las reglas y convenciones de la lengua escrita.

3. La producción de textos escritos

El tercer contenido que se debe enseñar de manera sistemática es a producir textos. Se plantea un acercamiento distinto a lo que habitualmente hace la escuela tradicional, que es trabajar con base en copias y dictados, con la idea de que mediante la práctica de esas actividades se aprende a escribir bien. En este caso, escribir bien es sinónimo de tener buena letra y reproducir fielmente aquello que el docente escribe en la pizarra o dicta. En definitiva, para la escuela tradicional, la escritura es una actividad caligráfica. No la concibe como una competencia compleja, de alto compromiso cognitivo que requiere la participación activa del escritor, quien pone en ejercicio varias operaciones mentales en las diversas fases por las que pasa la elaboración de un texto.

Ahora bien, la tarea de escribir tiene relación con una función comunicativa específica. Es decir, se escribe con una finalidad, un objetivo o un propósito comunicativo determinado. Es el docente el encargado de crear estas situaciones reales

para que a los estudiantes les interese, motive y desafíe escribir. Por lo tanto, todas las actividades de escritura que se propongan en el aula de clase deben tener una finalidad sentida por los estudiantes. Y es solo cuando los estudiantes se involucran afectivamente en la tarea de escribir, que comienza a tener sentido la enseñanza detallada de todos los subprocesos que implica el manejo eficiente de esta competencia.

Ese proceso de enseñanza deberá estar enmarcado en un ambiente de interrelación, de diálogo y debate entre pares y maestros. Luego, el proceso de perfeccionamiento o pulimento será más individual.

4. Comprensión de textos

El cuarto contenido que proponemos enseñar es a leer comprensivamente. Reafirmamos que la lectura dejó de ser la “sonorización de los signos alfabéticos” para ser concebida como práctica cultural de altísimo nivel intelectual, con propósitos determinados y realizada en contextos específicos. A la lectura, en esta nueva versión, se la concibe como un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo construye su propio significado.

Desde esta perspectiva, numerosos maestros logran apartarse de la idea de que los niños que están en los primeros años son muy pequeños, o que los niños que no conocen el código no pueden reflexionar sobre la lengua escrita. Esta concepción desvaloriza y desprecia la capacidad de

pensamiento y análisis de los estudiantes. El docente debe guiar a que los niños reflexionen sobre textos escritos, aún si todavía no conocen el código alfabético. Esto permite que el estudiante se familiarice con la estructura de los textos, plantee hipótesis, se interrogue, establezca relaciones entre otros textos y con sus conocimientos previos.

Así, la lectura es un proceso constructivo que reconoce que el significado no es propiedad del texto, sino que el lector lo construye mediante un proceso de negociación flexible, en el que conforme va leyendo el texto, le va otorgando sentido, según sus conocimientos y experiencias.

Ahora bien, la tarea de leer tiene relación con una intención determinada. Es decir, se lee con una finalidad, un objetivo o un propósito específico. Es el docente el encargado de crear situaciones reales para que a los estudiantes les interese, motive y provoque leer. Por lo tanto, todas las actividades de lectura que se proponen en el aula de clase responden a una necesidad sentida por los estudiantes.

Esto hace que autónomamente se acerquen al libro, a la enciclopedia, a la revista, con el objetivo de conocer más, para enriquecer sus opiniones y puntos de vista, para disfrutar de las ideas, etc. Y solo cuando los estudiantes se involucran afectivamente en la tarea de leer, es que comienza a tener sentido la enseñanza de las destrezas de comprensión de textos, pues los estudiantes perciben que son destrezas que pueden usar para entender mejor lo que están leyendo.

En fin, si los docentes garantizan, como condición inicial, que los estudiantes reconozcan la in-

tención que les lleva a leer, es decir, que los niños encuentren el sentido de la lectura, ya han ganado a sus estudiantes como lectores. El resto del trabajo consiste en asignar complejidad a los procesos de lectura, que fluyen sin problema, pues si existe el interés, existe una razón para aprender a comprender más lo que se lee.

Para finalizar puedo decir que el primer reto de la escuela consiste en lograr que los estudiantes desarrollen la curiosidad, la necesidad de leer

y escribir, y que tengan razones para hacerlo. Una vez que esto se logra, se puede avanzar en aspectos puntuales y técnicos de la lectura y de la escritura, pero no es recomendable realizar ejercicios de lectura ni de escritura si no se cuenta con una razón para leer o para escribir.

Esta situación comunicativa que genera el interés por leer y escribir, es el vínculo de la enseñanza en el aula, con las prácticas sociales de lectura y escritura.

Enfoque del **aprendizaje** del **código alfabético** dentro de la **propuesta** de **actualización** de la **reforma curricular**

Ana Alvarado



35

El tema que nos convoca en este encuentro es el Enfoque del aprendizaje del código alfabético dentro de la propuesta de la Actualización de la Reforma Curricular. Antes de reflexionar como la propuesta de Escuelas Lectoras enriquece y complementa la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica, es pertinente analizar los lineamientos generales de la Actualización Curricular para tener una visión más clara y completa sobre este enfoque.

ACTUALIZACIÓN Y FORTALECIMIENTO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

Según la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica, el objetivo fundamental que persigue el currículo es que los estudiantes desarrollen las habilidades lingüísticas y comunicativas necesarias para producir y comprender textos orales y escritos, que da otra significación a la enseñanza de la lengua en se-

gundo año que solo se centraba en la adquisición del código alfabético.

La lengua representa una herramienta fundamental para la interacción social. Utilizamos la lengua para comunicarnos, para establecer vínculos con los demás participantes de la sociedad a la que pertenecemos y, por lo tanto, la función y los objetivos que persigue son más amplios: solicitar, agradecer, persuadir y expresar. Es, decir, la lengua es comunicación y eso hace que posea una dimensión social.

El enfoque comunicativo que sustenta la Actualización y Fortalecimiento Curricular plantea que la enseñanza de la lengua debe centrarse en el desarrollo de las habilidades y conocimientos necesarios para comprender y producir mensajes lingüísticos en distintas situaciones de comunicación¹.

A partir de este enfoque se trabajan las macrodestrezas lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir que constituyen los primeros ejes de

1. Ministerio de Educación, *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010*, 2do año, 2010, p. 23, 24, 25.

aprendizaje, a los que se añaden texto y literatura., que en el caso de segundo año no se precisa exactamente el eje de literatura sin que esto signifique que no se la trabaje este eje como un acercamiento para que los estudiantes disfruten del contacto con este tipo de textos.

En la Actualización se trabaja en seis bloques, cada uno de ellos se articula a través de un tipo de texto, en el caso de segundo año son: conversación, narración, descripción, instrucción, exposición y argumentación. En cada uno los bloques se trabaja los cinco ejes de aprendizaje.

A continuación voy a dar una breve explicación sobre cada uno de estos ejes de aprendizaje para precisar y tener una visión más clara del significado del lenguaje como comunicación.

1. Escuchar es comprender mensajes orales. Esta es una macrodestreza que debe trabajar dentro de procesos significativos que responden a situaciones comunicativas reales. Los estudiantes al ingresar al segundo año en la mayoría de los casos son usuarios competentes. En ella se debe trabajar en forma sistemática la reflexión sobre la palabra hablada, tomando en consideración: ¿Quién emite el mensaje?, qué tipo de mensaje es, para quién está dirigido, a qué se refiere el mensaje. Reconocer los diferentes fonemas que forman la palabra. Las palabras dentro de las oraciones, las oraciones en los párrafos.
2. Hablar implica producir mensajes orales en variedad de situaciones de situaciones comu-

nicativas teniendo en cuenta la situación comunicativa, el destinatario, el tipo de texto.

3. Escribir significa producir mensajes escritos con una intencionalidad que sigue un proceso sistemático: planificación, escribir, corregir, publicación.
4. Leer que implica comprender mensajes y poder recrearlos y utilizarlos en su vida cotidiana.
5. Texto este eje está en relación con la normativa y la reglas de la lengua

PROPUESTA DE ESCUELAS LECTORAS

Los educadores sabemos que los procesos de enseñanza inicial de la escritura y de la lectura son muy complejos. En su desarrollo se entrecruzan factores cognitivos, lingüísticos, sociológicos, antropológicos, políticos y pedagógicos. En consecuencia, la preocupación más significativa que tienen los docentes de los primeros años de escuela, es encontrar el mejor método para que sus estudiantes aprendan a leer y escribir.

Los últimos resultados de investigaciones pedagógicas aseguran que la problemática de la enseñanza de la lectura y de la escritura no es una cuestión de método. Estas investigaciones, desplazan la atención, a los propósitos que enmarcan estos aprendizajes, a los roles de los docentes y estudiantes, y al significado que estos otorgan a la lectura y a la escritura. Así, responder a las preguntas que nos hacemos continuamente -¿Qué es leer y escribir? ¿Por qué y para qué se enseña a leer y a escribir? ¿Qué clase de aprendizaje

se busca y para qué? ¿Cuál es el rol del docente? ¿Cuál es el rol del estudiante? ¿Cuál es el contexto que enmarca la relación de aprendizaje y de enseñanza?- permitirá dilucidar una estrategia y múltiples actividades que guíen la tarea de enseñar a leer y escribir con significado.

El propósito que busca el Programa **Escuelas Lectoras**, es lograr que los estudiantes sean usuarios competentes de la *cultura escrita*. Es decir, tengan posibilidad y acceso a usar la lectura y escritura para aprender, para reflexionar, para comunicarse, para divertirse, para registrar acontecimientos, para producir conocimiento, etc. En este sentido, la propuesta teórico-metodológica de **Escuelas Lectoras**, no es enseñar a leer ni a escribir, sino enseñar a comunicarse y a participar en la sociedad mediante la lectura y escritura.

CONDICIONES PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA LENGUA.

La enseñanza de la lectura y escritura exige unas determinadas condiciones para que su aprendizaje sea significativo. Entre ellas podemos mencionar:

1. Una mediación intencionada para promover un aprendizaje
2. Crear la necesidad de comunicarse por escrito.
3. Desarrollar la oralidad como andamiaje para la comprensión de la lectura y la producción de textos.
4. Desarrollar el pensamiento que implica una constante reflexión sobre la lengua y sobre el proceso de leer y escribir (metacognición)

5. Crear un ambiente emocional, afectivo y social que potencie el aprendizaje (relaciones positivas, respeto al otro, crear consensos...)

Kenneth Goodman compara a la lengua escrita con una mesa: está formada por cuatro patas y un tablero, pero ninguna pata por sí misma, es una mesa; ni tampoco el tablero solo, sin patas, es la mesa. La mesa es el conjunto de las cuatro patas y tablero. De la misma manera, la lengua escrita es la reunión de elementos neurológicos, lingüísticos y de pensamiento. Todos estos elementos juntos, son la lengua escrita y no podemos aislarlos si queremos resultados significativos.

Todo lector(a) como también todo escritor(a) experto, despliegan esta multitud de operaciones distintas casi simultáneamente para, por un lado, comprender lo que leen, y por el otro, expresarse coherentemente para alcanzar un fin determinado.

La propuesta teórico - metodológica de **Escuelas Lectoras** conjuga y organiza esa multitud de operaciones que conforman la lengua escrita, en cuatro grandes contenidos que deben enseñarse de manera sistemática, desde el primero hasta el séptimo año de Educación Básica. Estos cuatro contenidos u objetos de enseñanza de la lengua escrita, aunque están conectados e interrelacionados entre sí, tienen objetivos diversos y por lo tanto exigen procesos didácticos diferentes. Estos cuatro objetos de conocimiento son:

1. Cultura escrita

Enseñar a leer y a escribir es enseñar una nueva cultura, la cultura letrada. Esta nueva cultura exige una manera diferente de pensar, una manera

distinta de interrelacionarse entre personas y de actuar en comunidad. Por lo tanto, enseñar a leer y a escribir es enseñar a los estudiantes a valorar los objetos de la cultura escrita (libros, revistas, álbumes, folletos, periódicos, etc.), a saber utilizarlos, a reconocer qué escritor o escritora propone las ideas que les interesa y en qué campos, a relacionarse como lectores, o como escritores con otros lectores y escritores y a utilizar la lectura y escritura para satisfacer sus intereses, curiosidades, apropiarse del conocimiento producido por la humanidad y a producir nuevo conocimiento y poder relacionarse con los demás. Encontrar el sentido y significado del texto escrito, es la condición para que los estudiantes aprendan a leer y a escribir y sean usuarios competentes de la cultura escrita.

Entrar a esta nueva cultura letrada, exige preguntarse para qué y por qué se lee y se escribe. Por tanto, los estudiantes deberán descubrir y valorar las ventajas, beneficios y desafíos que les proporciona el hecho de ser miembros de la cultura escrita.

En concordancia con este propósito, la enseñanza de la lectura y escritura debe estar enmarcada dentro de situaciones comunicativas, para que los estudiantes les encuentren sentido y significado, a la vez que amplían sus oportunidades de participación y comunicación entre pares y con el mundo entero.

2. Producción de textos escritos

Si bien la escritura y la lectura son dos actividades que comparten el signo gráfico, no comparten los mismos procesos psicológicos ni las

mismas intencionalidades socio-culturales. Investigaciones realizadas por pedagogos y socio lingüistas consideran que lectura y escritura son actividades independientes que, a pesar de su complementariedad, están gobernadas por mecanismos mentales diferentes y por lo tanto requieren de aprendizajes específicos.

Esta diferenciación entre el proceso lector y el proceso escritor, nos conduce necesariamente a la conclusión de que leer no necesariamente precede a escribir. Esta conclusión desecha la idea de que los niños y las niñas deben forzosamente aprender a leer antes que a escribir.

La no enseñanza intencionada del proceso de producción de textos escritos, es también la causa para que muchos docentes conciban a la escritura como una destreza caligráfica que dibuja sonidos. Así, si preguntamos a maestras parvularias sobre las actividades que realizan referidas a la escritura, responderán: “bolitas, palitos,…” todas actividades psicomotoras. Esta manera de concebir a la escritura desconoce el alto compromiso cognitivo, lingüístico y socio-cultural que encierra el proceso de producción de textos.

Este proceso de producción se puede realizar, aún cuando los estudiantes no dominen el código alfabético. Los estudiantes cuando llegan a la escuela ya conocen que escribir es comunicarse por escrito y utilizan sus propios códigos para materializar sus ideas en el papel. La dificultad que encuentran es que sólo ellos los pueden descifrar.

Producir textos escritos es un proceso complejo, de alto compromiso cognitivo y social que requiere la participación activa del escritor, quien

pone en ejercicio varias operaciones mentales en las diversas fases por las que pasa la elaboración de un texto.

Producir textos escritos es producir ideas; es expresar anhelos, sentimientos y emociones con el deseo de ponerlos a consideración de los otros. Parafraseando a Monserrat Fons Esteve en su libro *“Leer y Escribir para Vivir”*, producir textos escritos es pensar en el lector, en el mensaje, en la manera en que quiere manifestarse quien escribe, etc. En otras palabras, podemos decir que escribir es construir un texto que contenga el significado deseado por el autor, y que además, tenga una finalidad, un objetivo o un propósito comunicativo determinado. Así, todas las actividades de escritura que se propongan en el aula de clase, deben tener una finalidad establecida.

3. Comprensión de textos

Este contenido dejó de ser la “sonorización de los signos alfabéticos” para ser concebido como práctica comunicativa para la interacción social, con un fin determinado. “Leer es conseguir un objetivo”², y este objetivo es el que determina las estrategias y actividades que son necesarias para la comprensión. Esta funcionalidad de la lectura es la que marca el sentido y significado para aprenderla y usarla.

Leer es comprender, por lo tanto es un proceso de construcción de significados. Esto quiere decir que el significado no es propiedad del texto

únicamente, sino que el lector lo construye mediante un proceso de negociación flexible, en el que conforme va leyendo el texto le va otorgando sentido, según sus conocimientos y experiencias previas.

El lector o lectora interactúa con las ideas registradas en un texto, las reconoce, identifica, interpreta, ilustra, y desarrolla. En este sentido, las hace suyas relacionándolas con sus conocimientos previos. En este proceso, el lector o lectora transforma sus ideas en función de las aportaciones del texto.

Este proceso de comprensión se puede realizar, aún cuando los estudiantes no dominen el código alfabético; y se lo hace utilizando textos dictados por ellos mismos y registrados por los docentes, o también, textos sencillos apoyados por ilustraciones que faciliten su comprensión.

4. Conciencia lingüística (Reflexión sobre la lengua y la comunicación)

El término Conciencia Lingüística tiene, para Escuelas Lectoras, un sentido amplio; engloba toda la reflexión, con enfoque exploratorio, que se realiza sobre los aspectos formales de la lengua y de la comunicación. Esta reflexión, convertida en herramienta, permitirá a los estudiantes tener éxito en actividades de comunicación y adquirir mayor responsabilidad en su proceso de aprendizaje.

Carlos Lomas en el prólogo “Conciencia Lingüística y Educación” del libro “La Conciencia lin-

2. Fons Esteve, Montserrat. (2004): *Leer y escribir para vivir*, Barcelona, Graó.

güística en la enseñanza de las lenguas” de Josep Maria Cots,³ compara la enseñanza tradicional del sistema de la lengua con la acción semejante de los forenses al diseccionar un cadáver. De la misma manera que estos médicos analizan del cuerpo inerte, de forma autónoma, sus órganos, sus viseras, 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 el uso de la lengua, es decir, desde su función comunicativa.

El programa Escuelas Lectoras considera que el conocimiento gramatical es muy importante para el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes. La reflexión sobre la lengua es una herramienta indispensable para la comprensión de textos, como también para garantizar que las ideas que los estudiantes escriben sean comprendidas de manera fiel por sus lectores. Pero su enseñanza difiere de la tradicional. Insiste en la idea de integrar la reflexión sobre la lengua al fomento de las destrezas orales y escritas que hacen posible un intercambio comunicativo correcto, coherente, adecuado y eficaz entre las personas. Es decir, Escuelas Lectoras promueve la reflexión sobre la lengua en las aulas para fomentar la conciencia sobre lo que quieren hacer con las palabras y mediante esta conciencia lingüística mejorar el manejo coherente, correcto y adecuado de las palabras cuando hablan, escuchan, leen y escriben. En otras palabras, la reflexión explícita

y el análisis de la lengua van siempre precedidos por el uso extensivo de la lengua.

Como el programa Escuelas Lectoras considera que la reflexión significativa y consciente de la lengua potencia las capacidades expresivas de los estudiantes, acompaña todas las actividades orales y escritas que proponen los docentes en el aula. Este acompañamiento metalingüístico es un recurso que permite a los estudiantes entender mejor los elementos que hacen posible la comunicación para siempre tomarlos en cuenta, y también para evitar aquellos elementos que la dificultan.

Para el desarrollo de la conciencia lingüística en los primeros años de la Educación Básica, el desarrollo sistemático de la conciencia lingüística o reflexión sobre la lengua y la comunicación, se la realiza de forma oral utilizando 10 palabras clave que reúnen todos los fonemas del castellano, organizadas en tres series. Estas palabras son:

Mano – dedo - uña - pie

Lobo – ratón - jirafa

Leche – queso - galleta.

Estas palabras clave son simplemente un recurso para que el docente, de manera sistemática, motive a los estudiantes a producir textos orales que desencadenen oportunidades para explorar y trabajar, dentro de la conciencia lingüística, las conciencias semántica, léxica, sintáctica y fonológica.

3. Cots, Joseph Maria y otros, *La Conciencia lingüística en la enseñanza de las lenguas*, Cercle de Lingüística Aplicada de la Universitat de Lleida, Editorial Graó, Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura Barcelona, 2007.

Conciencia semántica:

La 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. Esta capacidad resulta esencial para alcanzar el estadio de la lectura eficiente, porque el lector debe conseguir anticipar el encadenamiento de las palabras en la secuencia del texto.

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, bacavaca, 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, a que tengan el interés de conceptualizar y descontextualizar términos. Esta actividad del pensamiento es importantísima para la comprensión y producción de textos escritos.

Conciencia léxica:

La 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. Así, el cambio de una sola palabra en una oración implica un cambio en el significado de ésta. Ejemplo:

Juan anda con cuidado
Juan anda con muletas
Juan anda con María

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 signifi-

cado de ocultar, podemos decir que es lo mismo que esconder (sinónimo) o también decir que es lo contrario a “mostrar” (antónimo). Y si nos preguntan qué es una amapola, contestamos “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 es correcta la oración: “María me dio un helado” e incorrecta: “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 y con actitud exploratoria identifican en qué orden aparecen, cómo se agrupan y jerarquizan las palabras, lo que les permite identificar “quién hace qué a quién, dónde y cómo”.

A continuación presentamos un ejemplo de cómo trabajar la conciencia lingüística.

1.Situación comunicativa

El docente busca una actividad en la que los niños y niñas evidencien la importancia de conocer el significado de las palabras y de cómo éstas

deben estar ordenadas para garantizar la comprensión de las ideas que se quieren transmitir.

A continuación presentamos un protocolo para desarrollar la conciencia semántica, léxica y sintáctica con la palabra mano.

2.Conciencia semántica

Saco una manito
la hago bailar
la abro, la cierro
y la vuelvo a guardar.

Saco otra manito
la hago bailar
la abro, la cierro
y la vuelvo a guardar.

- ¿De cuál parte del cuerpo cantamos? De las manos
- ¿Qué hacen las manos en la canción? Abren, cierran y se guardan
- ¿Cuántas manos tenemos las personas? Dos manos
- ¿Para qué sirven las manos? Para trabajar, coger, llevar cosas, cocinar, jugar, etc.
- ¿Qué te gusta hacer con las manos?
- ¿Qué es una mano? Es una parte de nuestro cuerpo que está al final del brazo y sirve para trabajar, coger cosas, aplaudir, etc.
- ¿Qué tenemos en las manos? Dedos, uñas, lastimados... ¿En qué otro lugar o circunstancia has escuchado la palabra mano? Mano de plátanos

- Y cuando decimos a un amigo: dame una mano, ¿a qué se refiere?
- Y cuando un joven dice: Voy a pedir la mano de mi novia ¿a qué se refiere?

3. Conciencia léxica

El docente trabaja la conciencia léxica con la palabra mano realizando las siguientes preguntas:

- ¿Qué podemos decir de la mano?
Muevo la mano
- ¿Qué palabra podemos poner después de la palabra mano? Derecha, sucia
- ¿Qué palabra podemos poner antes de la palabra muevo? Yo
- ¿Cómo nos queda la oración? Yo muevo la mano derecha
- ¿Cuántas palabras hemos dicho? Contar las palabras dando un aplauso por cada palabra.

4. Conciencia sintáctica

El docente ayuda a trabajar la conciencia sintáctica utilizando las siguientes preguntas:

- ¿Qué oración dijimos? Yo muevo la mano derecha
- ¿Para qué mueves la mano derecha? Para saludar
- ¿Cuándo mueves la mano derecha para saludar? Cuando voy a la escuela
- ¿Cómo nos queda la oración? Yo muevo la mano derecha para saludar cuando voy a la escuela.

El docente utiliza diferentes maneras para que los niños y niñas cuenten cuántas palabras tiene esta oración (saltos, aplausos, golpes en la mesa).

Cada palabra es representada por un niño o niña, el docente manipula el orden de las palabras de la oración (aumentar, cambiar o suprimir palabras) y luego pregunta al grupo: ¿se entiende la oración? ¿por qué?

¿Qué pasa si quitamos la palabra mano, se entiende la oración? ¿Por qué?

¿Qué pasa si ponemos cuando voy a la escuela yo muevo la mano derecha para saludar, se entiende la oración? ¿Por qué?

El docente junto con los niños representa una línea por cada una de la palabra de la oración.

El docente o algunos niños y niñas grafican las palabras que tienen significado en la oración y finalmente todos leen la oración.

ADQUISICIÓN DEL CÓDIGO ALFABÉTICO

Uno de los grandes problemas que tiene la escuela tradicional es que confunde la enseñanza del código alfabético con la enseñanza de la lectura y la escritura. Una maestra que está enseñando la correspondencia fonema – grafema, no está enseñando ni a leer, ni a escribir; está enseñando un código. Aprender a leer y a escribir es mucho más que aprender un código, y mucho más que saber dibujar bien las letras.

La propuesta Escuelas Lectoras de la Universidad Andina diferencia la enseñanza del sistema de la lengua, de la enseñanza de la lectura y escritura. Por eso, los docentes de los primeros

años no deben dedicar todo el tiempo a la enseñanza del código alfabético. Ellos alternan esta enseñanza con actividades dirigidas a desarrollar la comprensión lectora y la producción de textos.

La metodología para la adquisición del código alfabético, que plantea el Programa Escuelas Lectoras de la Universidad Andina Simón Bolívar, construye el conocimiento a partir de los conocimientos intuitivos que el alumno tiene de su lengua materna y del reconocimiento de ese saber y se apoya en el desarrollo de la conciencia fonológica.

Primer momento: Conciencia fonológica

Es la habilidad metalingüística que implica la comprensión de que las palabras están formadas por fonemas y efectuar operaciones complejas sobre ellos. Con el desarrollo de la conciencia fonológica, los niños/as, 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,...*

La propuesta parte inicialmente del conocimiento que el sujeto tiene de los fonemas que conforman la palabra que pronuncia habitualmente, se hace conciencia de estos sin presentar la palabra escrita (las grafías). Para el desarrollo de la conciencia fonológica se utilizan las mismas 10 palabras que se utilizaron para desarrollar la conciencia lingüística. Estas palabras recogen 19 fonemas del castellano, que a su vez están repre-

sentados a través de 30 representaciones gráficas. El objetivo es que los estudiantes, con una mediación pertinente, descompongan cada palabra en los fonemas y busquen cómo representar cada fonema con una letra o grupos de letras.

La primera serie, formada por las palabras: *mano - dedo - uña - pie*, están relacionadas con el tema del cuerpo humano, presenta los fonemas /m/, /a/, /n/, /o/, /d/, /e/, /u/, /ñ/, /p/ /i/.

Los fonemas que corresponden a estas palabras tienen una sola representación. Así, el fonema /m/ se escribe "m"; el fonema /n/ se escribe "n"; etc.

La segunda serie está formada por las palabras: *lobo - ratón - jirafa* que están relacionadas con el tema de los animales. Introduce los fonemas /p/, /t/, /j/, /i/, /r/ (r suave), /p/, /t/, /rr/ (r fuerte). Algunos fonemas de esta serie presentan dificultades debido a que tienen dos representaciones gráficas cada uno. El fonema /j/, por ejemplo, puede ser representado con las letras "j" o "g"; al fonema /b/ se lo puede representar con las letras "b" o "v", y el fonema /rr/ (r fuerte) puede ser escrito con "r" o "rr".

La tercera serie de palabras está formada por las palabras: *queso - leche - galleta*, que están relacionadas con el tema de los alimentos. Introduce los fonemas /k/, /s/, /ll/, /ch/, /g/. Algunas palabras de esta serie presentan dificultades debido a que los fonemas /k/, /s/, /y/, /g/ tienen más de una grafía. Por ejemplo, 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 "gu".

Esta capacidad de manipular los fonemas, apoyándose en estas palabras, permite al estudiante dominar las reglas de correspondencia fonema-grafema. Este proceso se lo realiza en tres momentos: a) Desarrollo de la conciencia fonológica; b) Hipótesis alfabética y c) Ortografía convencional.

A continuación desarrollaremos un ejemplo con la palabra “mano”:

El docente aísla la palabra mano de la oración con las siguientes preguntas: ¿Con qué parte de nuestro cuerpo cogíamos la cuchara? Con la mano.

El docente pide a los niños decir la palabra mano alargando los sonidos: /mmmmaaaannno-ooo/

Luego pregunta: ¿Cuántos sonidos tiene la palabra mano?

Vamos a dar un aplauso por cada sonido, o utilizar las regletas.

¿Cuál es el primer sonido de la palabra mano? /m/

Luego ¿qué sonido viene? /a/, ¿luego? /n/ y ¿finalmente? /o/

El docente pregunta: ¿Qué palabras conocen que empiezan con el primer sonido de la palabra mano?

Los niños dicen palabras, si es que no dicen ninguna palabra el docente debe ayudarles presentando gráficos o haciendo adivinanzas. (Manzana, mosco, moto, muñeco, mote, mula, mandarina, misa, mundo, mono, etc)

Luego pregunta ¿qué palabras tienen el sonido /m/ en la mitad? (cama, lámpara, tomate,

campana, sombrero, campo, puma, etc. Y al final? Álbum

El docente trabaja la conciencia semántica de cada una de las palabras. ¿qué es eso?, ¿para qué sirve?

El docente pide a los niños y niñas que pasen a dibujar en un papelote todas las palabras que dijeron (lista de palabras).

Con cada palabra que se dibuja en el papelote se trabaja la conciencia fonológica: alargando los sonidos de la palabra y contando cuántos sonidos tiene cada una de las palabras.

Cada sonido se representa con un punto.

Por ejemplo: (dibujo de mono) oooo

El docente pide a los niños y niñas que encuentren en dónde está ubicado el sonido /m/ en cada palabra y la señala con otro color.

El docente en conjunto con los niños manipula los sonidos de algunas palabras:

Suprimir: mano – ano, ano – no, mama-ama

Agregar: mono-monos. Mono-monto, mano – manso-manto

Cambiar: mono-moto-roto, mesa-misa-tizarisa.

Todo este proceso se lo realiza con los demás fonemas de la palabra mano: /a/ /n/ /o/.

Segundo momento: Relación fonema – grafía y escritura fonológica reflexiva

El objetivo de este momento es establecer la relación entre los fonemas y sus posibles representaciones gráficas para luego representar gráficamente la lengua oral.

Para este segundo momento y luego de que los y las estudiantes hayan trabajado en forma oral las 10 palabras (mano, dedo, uña, pie, ratón, lobo, jirafa, queso, leche, galleta) mediante múltiples y variadas estrategias en los niveles semántico, léxico, sintáctico y fonológico, se les invita a proponer las formas posibles de representaciones para cada uno de los fonemas de las series.

En esta etapa es importante trabajar únicamente con el sonido del fonema y no con el nombre de la letra, ya que esto puede generar confusión en el proceso de producción de textos.

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. 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.

El docente guiará el proceso para acceder a la información necesaria, mediante reglas de transformación que pondrán todo el tiempo al alcance de los estudiantes. Debemos desarrollar en las niñas y los niños la conciencia de la posibilidad de error que existe en el proceso de escritura.

Ejemplo con la palabra mano

(Tomado de la sistematización del proceso realizado por las docentes: Anita Arteaga y Laura Chimbolema, Provincia de Bolívar)

1.- Presentar la lámina de una mano.



2.- Trabajar la conciencia semántica
¿Qué es? ¿Cómo es? ¿Para qué sirve? ¿En qué otro lugar hemos escuchado la palabra mano?.

3.- Recordar una de las canciones de la palabra mano.

Mis manitos

Yo tengo una mano derecha,
que sabe coger la cuchara
Y también el lapicito
Para escribir las palabras.
Mano derecha y mano izquierda
Son dos manitos que yo tengo para trabajar,
lindas manitos bien limpiecitas
que yo me lavo con güita y jabón.

4.--Trabajar la conciencia fonológica
¿Cuántos sonidos tiene la palabra mano?
¿Cuál es el primer sonido de la palabra mano?
¿Qué palabras empiezan con ese sonido?
¿Cuál es el tercer y cuarto sonido?

5.-Dibujar un cuadro para cada sonido.

--	--	--	--

6.-Quién sabe cómo se escribe el sonido/m/ (hipótesis alfabética) Los niños pasan a escribir m

7.-El docente deduce con los niños y niñas cuál es la representación del sonido tomando en cuenta el letrado del aula.

Por ejemplo ¿Qué canción tiene palabras con este sonido? Busquemos en los carteles de la clase la palabra que tenga ese sonido y veamos cómo se escribe la letra.

Realizar lo mismo con todos los sonidos de la palabra mano.

8.-Los niños señalan la letra m y buscan otras letras m en el rotulado del aula.

9.-Escribir la letra/ m/ en el casillero verbalizando la letra: Un palito de arriba hacia abajo subo y hago un arquito, bajo subo y hago otro arquito m .(Hacer el mismo proceso con todas las grafías de la palabra mano).



m	a	n	o
---	---	---	---

10.-Leer toda la palabra mano.

Recortar 8 tarjetas y escribir las letras de la palabra mano.

m	a	n	o
---	---	---	---

(Hacer que los niños verbalicen cada grafía) .

11.- ¿Qué otras palabras podemos escribir con estos sonidos?

12.-Usando adivinanzas escribir nuevas palabras.

¿Cómo se llama el animal que vive en la selva y se trepa en los árboles? mono (hacer conciencia semántica de cada palabra que siga saliendo).

¿Y la esposa del mono como se llama?

R= mona .

13.- ¿Cuántos sonidos tiene la palabra mona?

¿Cuál es el primer sonido?

¿Cuál es el segundo sonido?

¿Cuál es el tercer sonido?

¿Cuál es el cuarto?

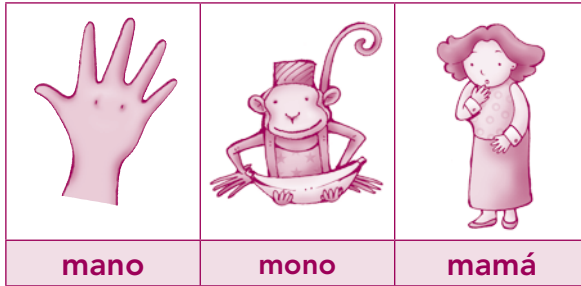
14.-Los niños pasan a formar la palabra con las tarjetas.

m	o	n	a
---	---	---	---

(Según la palabra que se trabaje tiene que hacer que el niño se dé cuenta como ir graficando los casilleros y también como escribir en las tarjetas) por ejemplo la palabra Ana la primera tiene que ir para arriba y las dos más anchas.

A	n	a
---	---	---

15. Escribir las palabras en el papelote y dibujar



En la palabra mamá profundizar y conceptualizar que la tilde siempre van en algunas palabras solo en las vocales. (a, e, i, o, u).

17.- ¿Cuántos sonidos tiene la palabra mona?
¿Cuántas tarjetas necesitamos?

Los niños escriben en cada tarjeta las letras de la palabra mona y mano de ser posible con marcador azul o negro las letras mayúsculas escriba con rojo.

m	a	n	o
m	o	n	a

18.-Formar las palabras mano y mona.

19.-Escribir y dibujar en el cuaderno.

20.-Manipular las tarjetas para escribir nuevas palabras como: Ana Mena, omo amo, ama mono, Maná. Mamá, mama, ano, no.

21.-Las palabras formadas deben escribir y dibujar en el papelote,

Trabajar la conciencia semántica de cada palabra.

22.- Leer la lista de palabras todos los días, en los papelotes,

23.-Con las palabras que los niños ya saben escribir formular oraciones como:

Ana ama a mi mono.

Mi mamá me ama.

Mamá ama a Ana.

Mi mamá da la mano a mi mono.

Para reemplazar las grafías que los niños no conocen se debe poner un punto .

Ejemplo: M. mono .om. ..a.ano. (Mi mono come plátano.)

24.-Leer todos los días las oraciones.

¿Cómo presentar los sonidos que tienen varias grafías?

Presentación de la palabra queso

- Conciencia lingüística de la palabra queso (refuerzo rápido).
- Presentar el dibujo de la palabra queso.
- Alargar el sonido de la palabra queso.
- Contar cuántos sonidos tiene la palabra queso.
- Dibujar tantos cajones como sonidos tenga la palabra queso (en otras palabras dibujar de acuerdo a la configuración de la letra, rasgos ascendentes y descendentes).
- Pronunciar cada uno de los sonidos de la palabra queso.
- Manipular los sonidos de la palabra queso (agregar, sustituir, y cambiar) Quitar el sonido /k/ = hueso, sustituir el sonido /k/ por /b/= beso, /k/ por /p/=peso, rezo, seso, quemo, quepo, quesos. (trabajar la conciencia semántica de las palabras).

- Hipótesis alfabética. Preguntar ¿cómo se escribe el primer sonido de la palabra queso?.
- Consensuar la letra del sonido /k/ -qu-c-k (si es que los niños presentan estas grafías en la hipótesis alfabética).
- Realizar lo mismo con las otras grafías de la palabra queso.
- El docente modela cada una de las grafías verbalizando la forma de cada una de las letras, poniendo atención a la direccionalidad de la letra.
- Escribir en el cuaderno, en la pizarra, en hojas la palabra queso.
- Escribir en tarjetas cada una de las grafías de la palabra mano (realizar desde el plegado de las cartulinas y recorte de las tarjetas).
- Formar la palabra queso con las tarjetas varias veces, escribir y dibujar la palabra en un papelote.
- Leer la palabra queso.
- Los niños dictan palabras que empiezan con el sonido /k/. El docente clasifica las palabras de acuerdo a la grafía que corresponde a la palabra. Dibujar cada una de las palabras.
- Reflexionar la escritura de las diferentes palabras. Cuando se escribe con qu? (cuando está al lado de la e, i) ¿Cuándo se escribe con la c?(cuando está al lado de la a, o,u) ¿Cuándo se escribe con k? (con todas las vocales).
- Crear oraciones con las palabras escritas. Con cada oración trabajar la conciencia lingüística.
- Cuando surge la necesidad de escribir nombres propios y al inicio de la oración, presentar las mayúsculas.

Tercer momento: Ortografía convencional

El objetivo de este momento es lograr que los estudiantes construyan la ortografía convencional del lenguaje.

Este momento se da durante todo el proceso inclusive cuando todos los niños/as forman las primeras palabras como mamá, en este caso el docente puede hacer notar dónde esta la fuerza de voz para colocar el acento ortográfico.

Al presentar las palabras de la segunda serie: ratón, burro y jirafa nos encontramos con la dificultad de presentar a los niños/as dos grafías que representan a un mismo sonido.

A continuación se presenta un ejemplo:

Presentar la palabra que tiene un solo sonido pero tiene dos o más representaciones gráficas.

Ejemplo de las palabras de la serie: jirafa, burro, queso, galleta.

Después de realizar todo el proceso para presentar estas grafías, pedimos a los estudiantes que nos digan palabras que comiencen con ese sonido /j/...

Luego realizamos una lista de palabras en las mismas que vamos a diferenciar la escritura de las palabras, ejemplo: (Jaime, girasol...)

J	G
jefe	Genio

Con los niños/as se deduce el por qué se escribe con esa grafía.

G cuando está junto a la e / i

Talleres

4

Talleristas: Verónica Pila, Carmelina Poaquiza, Rosario Chugchilán, Katia Herrera, Sandro Guashpa, Nelson Tigasi, Ana Gabriela Mena.

ESTRATEGIAS PARA GARANTIZAR LA CULTURA ESCRITA EN NUESTRA AULA

Para facilitar a los niños y las niñas la construcción de sus conocimientos acerca de la función de la lectura y de la escritura, requerimos contar con un aula que brinde un ambiente grato y estimulante en la cual se integre la vida cotidiana de los niños y las niñas a sus actividades de aprendizaje.

Para formar niños y niñas lectores y escritores, necesitamos de un aula textuada que motive en ellos la necesidad de comunicarse practicando con múltiples y variados textos para cumplir diversos propósitos, por ejemplo:¹

por la necesidad de realizar un proyecto,
por el interés en leer los textos de la biblioteca de la escuela,
ante el deseo de armar un juego didáctico,
por la curiosidad de discutir y construir un significado en un afiche.

De este modo, la ambientación textual del aula debe ser “potencialmente significativa” para

que los niños y las niñas puedan aprender descubriendo, elaborando y construyendo significados en una interacción dinámica y permanente con los textos existentes en su entorno. Por lo tanto, se requiere decidir en conjunto, educador y niños, la organización de los espacios del aula, incluyendo las paredes y lo que se coloca en ellas. Hay que preguntarse:

- ¿Dónde se colocará la nómina de estudiantes?
- ¿Dónde se ubicarán el rincón de lectura y la biblioteca del aula?
- ¿Dónde estarán el cuadro de responsabilidades y los proyectos?
- ¿Dónde se ubicará el rincón de los materiales?, etc.

1. AMBIENTE LETRADO

1.1. Rotulación del aula

Esta estrategia consiste en escribir letreros que señalan los objetos y espacios que se encuen-

1. Gloria Inostroza, *Aprender a formar niños lectores y escritores*, p. 106-107.

tran en la clase: basurero, rincón de lectura, rincón de aseo, mueble solo para útiles, lugar donde ponen las mochilas, etc.

Esta estrategia permite desarrollar en los estudiantes: la asociación de la palabra escrita con el objeto que representa, facilitando posteriormente el proceso de adquisición del código alfabético, especialmente en la relación fonema-grafía que se realiza en los primeros años de educación básica. Permite la ampliación del vocabulario.

1.2. Nombre de los estudiantes

El escribir el nombre de los estudiantes permite que ellos asocien su nombre con la palabra escrita, además ayuda a desarrollar el sentido de identidad y que los estudiantes relacionen los fonemas con las grafías.

Una de las estrategias para realizar este proceso consiste en escribir el nombre de cada uno de los estudiantes en sus mesas, sillas y casilleros, en el cuadro de asistencia y el cuadro de responsabilidades.

- a) Se pide a los niños que digan sus nombres y una de las cosas que más les guste (comida, objetos, juegos, etc.).
- b) Se solicita que cada uno haga en la parte izquierda de una hoja o cartulina rectangular un dibujo que le identifique.
- c) Luego, la maestra o maestro escribe el nombre de cada uno de los niños en la parte derecha de esa hoja; debe pronunciar cada nombre y que los niños vean cómo se escribe. Se le entrega a cada niño su hoja para que la vea.
- d) Se juntan todos los papeles o cartulinas y se

los mezcla. Se pide a los niños y las niñas que pasen a buscar su nombre.

- e) Se colocan los nombres en el lado superior izquierdo de cada una de las mesas o en el espaldar de la silla que corresponde a cada niño o niña.

1.3. Cuadro de pautas de convivencia de la clase

Establecer las pautas de comportamiento es una estrategia que ayuda a crear un clima que garantice aprendizajes, porque permite que los estudiantes desarrollen la autodisciplina y hábitos para la convivencia saludable entre las personas.

Se sugiere realizar un cuadro sobre las pautas de convivencia en los primeros días de clase. El docente estimula a los niños y las niñas con preguntas para llegar a acuerdos sobre el comportamiento que tendrán en clase, por ejemplo:

- ¿Qué podemos hacer para poder hablar en orden y que todos nos escuchen? *Levantar la mano para pedir la palabra.*
- ¿Qué podemos hacer para mantener el orden en la clase? *Hacer silencio. Sentarse correctamente. Atender a la maestra. Colocar cada cosa en su lugar.*
- ¿Cómo podemos mantener la limpieza en la clase? *Botar la basura en su lugar.*
- ¿Qué podemos hacer para mantener una buena relación entre compañeros y compañeras? *No pelear. Respetar el turno. Ayudarse mutuamente.*

Estas normas de convivencia se escriben en un papelote. Con los niños más pequeños se coloca el dibujo y la escritura respectiva.

organizar el rincón de lectura, cuidar el aseo y orden del aula, recordar las normas de convivencia, llamar a la participación en el Diario Mural, entre otras.

Son responsabilidades rotativas, que cambian cada semana o cada mes.

1.6. Agenda del día

Esta consiste en escribir diariamente qué es lo que los estudiantes van a aprender ese día e ir monitoreando con ellos el cumplimiento puntual de las actividades programadas. Entre las actividades se pueden escribir aquellas obligatorias y algunas optativas, que los y las estudiantes pueden escoger según sus necesidades o intereses, por ejemplo: trabajar libremente en un rincón (manualidades, artes plásticas, lectura...), acudir a la biblioteca escolar, cuidar las plantas o el huerto escolar. Al final de la jornada se evalúa la realización de las actividades.

1.7. Buzón de mensajes

Permite crear las condiciones para que los estudiantes vean la necesidad de producir textos dentro de un proceso de comunicación.

En este espacio los estudiantes colocan los mensajes, notas, cartas e inquietudes y también encuentran cartas, mensajes y otros tipos de correspondencia que los motiva a producir nuevos textos para responder.

Producciones escritas elaboradas por los docentes y estudiantes

Es importante tener un espacio donde los estudiantes expongan sus producciones escritas y que se convierta en un sitio de comunicación con los otros estudiantes.

Se trata de crear situaciones que les permitan a los niños/as sentir el deseo de comunicarse por escrito, de guardar memoria de los hechos, de usar el escrito como un instrumento a su servicio. Asimismo, el “publicar” estas producciones en el diario escolar o en las paredes de la sala, es una forma de valorar su creatividad.

Cuando los niños/as descubren que son capaces de producir sus propios textos (ya sea con la estrategia “Los niños dictan, el maestro escribe” o escribiéndolos ellos mismos) sienten el placer y el poder de la producción escrita dirigida a destinatarios reales: sus pares (del mismo año o de otros años de básica), corresponsales en otras escuelas, padres u otros destinatarios.²

2. ESTRATEGIA EL NIÑO DICTA, EL/LA MAESTRO/A ESCRIBE

La estrategia “el niño dicta, el maestro escribe” consiste en que los estudiantes dicten sus ideas a sus docentes, quienes las registran en un papelote en forma fidedigna, sin realizar modificaciones.

Esta estrategia permite que los estudiantes tomen conciencia de que lo que hablan puede ser susceptible de ser trasladado al lenguaje escrito, diferenciando que cada uno de estos lenguajes tiene su propia normativa.

2. Ibid, p. 112.

A continuación se detalla como se puede implementar esta estrategia, utilizando una canción o ronda con los estudiantes:

- Salir al patio para cantar y aprender una canción o ronda, por ejemplo: “El baile de la manzana” y “A la rueda rueda”.
- Regresar al salón y pedir a los estudiantes que dicten la letra de una de las rondas al docente.
- Leer el escrito e identificar las diferentes palabras.
- No solo se escriben las canciones; se pueden escribir las notas que se van a enviar a los padres de familia, invitaciones colectivas, cuentos que se van creando con los niños y las niñas, etc.

3. LEER POR PLACER

La lectura, además de ser una fuente de conocimiento, es una fuente de desarrollo afectivo, personal, social y de placer. Una persona que lee habitualmente tiene la oportunidad de incorporar nuevos puntos de vista a su propia manera de entender el mundo y de convertirse en una persona más flexible, abierta a los cambios, más racional, capaz de encontrar soluciones y respuestas propias a sus problemas e inquietudes.

La lectura por placer se trata de un encuentro personal con los textos, por el placer de descubrir su sentido, lo que dicen, de qué tratan, sin que interfieran preguntas del docente, ni evaluaciones de lo leído, ni ningún tipo de exposición o comentario obligado posterior. Se estimula a los niños y

las niñas para que lean por sí mismos y para sí mismos. Los más pequeños que no saben leer, harán una lectura exploratoria buscando lo que más les interesa, hojeando los materiales para ponerse en contacto con lo que brindan, mirando las carátulas o las ilustraciones para elegir lo que leerán o sobre lo que preguntarán.

4. BIBLIOTECA DE AULA

La biblioteca de aula debe ser un espacio en el que se encuentren diferentes tipos de textos para ser manipulados por los niños y las niñas. Es importante que tengan textos en español y en la lengua materna, si fuera el caso.

Este espacio debe ser un lugar que tenga las condiciones apropiada para una lectura agradable. Si existen las posibilidades de espacio, se debe colocar una alfombra, estera o cojines para que los niños se sienten y puedan leer en cualquier momento del día en el que no se trabaje con todo el grupo.

Debe estar a la vista la lista de textos disponibles en el rincón de lectura y su respectivo código.

Para armar la biblioteca de aula podemos seguir los siguientes pasos:

- Consultamos a los estudiantes acerca de cuál creen que es el lugar apropiado para ubicar la biblioteca de aula. Hay que considerar que debe ser un lugar protegido de la lluvia y el sol.
- En caso de no haber estantes, podemos organizar una jornada de trabajo con los padres para fabricarlos. Si no es posible conseguir es-

tantes, se pueden utilizar cajones de madera y/o cartón para organizar los libros. De esta forma, construimos una biblioteca móvil.

- En la reunión de inicio del año, debemos explicar a los padres de familia acerca de la importancia de la biblioteca de aula, el uso y cuidado de los libros dentro y fuera del aula, comprometiéndolos a ayudar a los estudiantes en el cuidado de los libros en la casa.
- Ordenamos los libros de la biblioteca por tipo de texto: cuentos, revistas, periódicos.
- Para instalar la biblioteca de aula se requiere trabajar con los estudiantes motivándoles sobre la utilidad de tener una biblioteca y poniéndonos de acuerdo acerca de la forma de organizarla y la forma en que se deben utilizar los libros. Debemos escribir las normas de la biblioteca.
- Elaboramos participativamente las fichas bibliográficas para cada libro. Un ejemplo de ficha puede ser:

Autor: Machado Ana María
 Título: Mi Reino por un caballo
 Editorial: Sudamericana
 Año de Edición: 2002

EN SÍNTESIS:

“Organizar una sala textuada, en conjunto con los niños/as y sus padres, busca los siguientes propósitos:

- **Valorar la creatividad:** organizando un diario mural con los chistes, poemas o dibujos de los niños/as.
- **Sistematizar los aprendizajes:** elaborando cuadros con registro estructurado de lo aprendido.
- **Despertar el deseo de leer:** presentando en forma motivadora los libros en la biblioteca de aula.
- **Vincular al niño/a con el mundo exterior:** organizando un lugar para el correo donde se coloque la correspondencia recibida: cartas, tarjetas y afiches.
- **Comprometer al niño/a con sus aprendizajes:** colocando en un lugar visible los proyectos por realizar.
- **Facilitar el trabajo de los niños/as:** implementando un lugar para dejar los materiales: lápices, tijeras, pegamento, resma de papel, pliegos de papel, etc.
- **Apoyar la formación de hábitos:** examinando diariamente la lista de asistencia, el cuadro de responsabilidades y los calendarios.
- **Incentivar el valor estético:** implementando un rincón de arte.”³

BIBLIOGRAFÍA

Inostroza de Celis ,Gloria, *Aprender a formar niños lectores y escritores*, Santiago, Dolme Ediciones, 1997.

Universidad Andina Simón Bolívar, *Cultura Escrita*, Quito, UASB, 2009.

ANEXOS

Eje de aprendizaje	Componentes	Destrezas con criterio de desempeño	Proceso didáctico	Indicadores de evaluación	Recursos
Comunicación verbal y no verbal	Comprensión y expresión oral y escrita	-Comprender el significado de las palabras, frases y oraciones. -Leer láminas y carteles que acompañan a las exposiciones y comprender los mensajes. -Discriminar visualmente objetos, imágenes o trazos de acuerdo a sus características. -Relacionar fonemas con grafía.	Experiencia La maestra pregunta: -Esta canción se trata de un animalito que vive en el fondo del mar. ¿Qué animal será? -Este animalito tiene aletas. ¿Quién será? -Este animalito tiene escamas. ¿Quién será? -Este animalito es más pequeño que el tiburón. ¿Quién será? La maestra ayuda que los niños y las niñas piensen comparaciones: -El pececito nada como... -Es delicioso al servirse como.... Reflexión La maestra pregunta: -¿Cómo es el pez? -¿Dé qué tiene cubierto el cuerpo? -¿Qué come el pez? -¿Cómo consigue su alimento?	Contesta las preguntas adecuadamente. Expresa el significado de las palabras. Establece semejanzas y diferencias (comparaciones). Describe las características generales de los peces. Repite la canción siguiendo la secuencia. Pronuncia adecuadamente las palabras.	Papelotes Marcadores Cinta adhesiva
	Comprensión expresiva artística				

Cuadro continúa en la siguiente página.

				Conceptualización La maestra expone algunas características del pez desconocidas por los niños y las niñas: -Los peces respiran por medio de branquias. Las branquias son Y están en.... La maestra dice: ¿Les gustaría aprender una canción sobre este animalito? La maestra canta la canción realizando las mímicas correspondientes. Los niños y las niñas repiten la canción varias veces (en grupos, lento, despacio, fuerte, débil). La maestra pregunta para la comprensión del texto: -¿De qué animalito nos habla la canción? -¿De qué colores son los pececitos?	Señala desde dónde se debe escribir y con qué letra. Dicta la canción verso por verso. Identifica las palabras escritas de la canción. Dibuja las palabras relacionadas con su significado. Lee la canción y las palabras.	
--	--	--	--	--	---	--

Cuadro continúa en la siguiente página.

Eje de aprendizaje	Componentes	Destrezas con criterio de desempeño	Proceso didáctico	Indicadores de evaluación	Recursos
			Aplicación Con la estrategia "el niño dicta, el docente escribe ": ¿Qué vamos a hacer para no olvidarnos la canción? ¿Qué título le ponemos? Arriba y en el centro del papelote ¿Con qué escribimos el título? ¿Cuántas palabras tiene el título? ¿Con qué sonido empieza la primera palabra? ¿Desde dónde escribimos la canción? Desde la izquierda ¿Cómo empieza la canción? ¿Cuántas palabras debo escribir? ¿Qué dice aquí? Señalando la palabra escrita ¿Cuántos sonidos tiene? ¿Qué sonido escribo primero? Lectura de la canción. La maestra pregunta a los niños y las niñas: ¿Dónde está la palabra pececito? ¿Cómo lo podemos dibujar? Los niños y las niñas pasan a dibujar según las palabras de la canción. Leer las demás palabras de la canción. Colgar el papelote en alguna parte de la clase.		



La lectura estimula la convivencia y las conductas socialmente integradas, contribuye a aumentar el vocabulario, fomenta el razonamiento abstracto, potencia el pensamiento creativo, estimula la conciencia crítica y, además, es una inagotable fuente de placer. Desde esta perspectiva, el fomento de la lectura es y debe ser una prioridad de todo sistema educativo.

**Escuelas Lectoras-Área de Educación
Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador**

Toledo N22-80
Apartado postal: 17-12-569
Quito-Ecuador
Teléfonos: (593 2) 322 8093, 322 8085
Fax: (593 2) 322 8426
www.uasb.edu.ec
uasb@uasb.edu.ec