

*Equipo de Diseño Metodológico*  
*Eliana Ramírez de Sánchez Moreno -Perú- (Coordinadora)*  
*Lourdes Cavero - Bolivia*  
*María del Carmen Ordóñez - Ecuador*

*Con la colaboración de aportes de los miembros del Centro Andino como lectores críticos*

**CENTRO ANDINO DE EXCELENCIA  
PARA LA CAPACITACIÓN DE  
MAESTROS**

**MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO  
DEL APRENDIZAJE  
DE LA LECTURA Y ESCRITURA DE  
NIÑOS DE 5 A 8 AÑOS**

**VERSIÓN 2  
FEBRERO DEL 2003**

**Basic Education and Policy Support (BEPS) Activity  
Contract No. HNE-I-00-00-00038-00**

## INDICE

1. Visión de la educación para el Proyecto
2. Características del contexto
3. Nuevas concepciones de la lectura y escritura
4. Enfoque de aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros grados
5. ¿Qué capacidades de lectura y escritura hay que desarrollar en los niños
6. ¿Qué deben saber los maestros para desarrollar en los niños capacidades de lectura y escritura?
7. Atención al bilingüismo
8. El rol de la escuela
9. La comunidad y el desarrollo de competencias lingüísticas de comprensión y producción de escritos
10. Desarrollo de capacidades locales

## 1. Visión de la educación para el Proyecto

### 1.1. La larga búsqueda de sentidos de la educación latinoamericana

A inicios del siglo XXI, como declararon los propios Ministros de Educación de América Latina y El Caribe a principios del 2001<sup>1</sup>, la región enfrenta el desafío de construir los nuevos sentidos de la educación, en el marco de sociedades globalizadas y en permanente cambio, así como de sus obstinados esfuerzos por transformar sus sistemas educativos.

El desafío de estos días es reinventar las instituciones escolares, no sólo mejorarlas, aunque asumir esta tarea demande a su vez reinventar las escuelas de pensamiento sobre la educación y los paradigmas que les sirven de núcleo<sup>2</sup>, ensayando nuevas conceptualizaciones, construyendo nuevas teorías. Por ello, el dibujo que se está gestando todavía aparece borroso.

Un hito central en esta búsqueda de nuevos sentidos está representado por la Conferencia «Educación para Todos» convocada por UNESCO en la ciudad de Jomtien, Tailandia, en 1990. Es ahí donde empieza a plantearse una visión de la educación cuyo valor no descansa sólo en sus posibilidades de contribuir al desarrollo económico, político y social, sino también al desarrollo de las personas, a su formación como sujetos capaces de afrontar la construcción de un futuro difícil de predecir, pero en el cual la calidad de vida de las personas sea su razón de ser<sup>3</sup>.

En Jomtien se propone la necesidad de avanzar hacia una nueva concepción educativa que se preocupe por los aprendizajes efectivos que se traduzcan en capacidad operativa sobre la realidad, tanto en el plano personal como ciudadano, subrayando la prioridad absoluta que debe representar para los Estados atender el derecho a la educación de todas las personas, en especial de las mujeres y los niños, desde su nacimiento. La Declaración enfatiza en la necesidad de que los sistemas educativos garanticen simultáneamente, de un lado, capacidades que permitan sobrevivir, vivir y trabajar con dignidad, mejorar la calidad de la propia vida, desarrollar plenamente las propias capacidades y continuar aprendiendo; y de otro, capacidades que permitan tomar decisiones fundamentadas y participar plenamente en el desarrollo de la propia comunidad o país<sup>4</sup>.

En este enfoque el derecho a la educación no estará asegurado porque aumenten las cifras de matrícula, de promoción académica y los grados de escolaridad

<sup>1</sup> Declaración de Cochabamba. UNESCO, VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación (PROMEDLAC VII), Cochabamba, Bolivia, 5-7 de marzo de 2001.

<sup>2</sup> Braslavsky C., (1999) Rehaciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Buenos Aires, Editorial Santillana.

<sup>3</sup> Braslavsky C., ob.cit.

<sup>4</sup> Declaración Mundial sobre Educación Para Todos. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990

promedio acumulados. La certificación formal de haber adquirido lo que la Declaración de Jomtien denomina «herramientas esenciales (lectura y escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas) y contenidos básicos (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) del aprendizaje» no será suficiente, si no se observa a las personas que las alcanzaron, respetando y enriqueciendo su herencia cultural, y demostrando a la vez tolerancia con sistemas sociales, políticos y religiosos distintos a los propios; aprendiendo a lo largo de toda su vida, y promoviendo también la educación de los demás; defendiendo la justicia social, protegiendo el medio ambiente, respetando los derechos humanos y trabajando por la paz internacional. Es decir, haciéndose sujeto y agente en la construcción de un mundo digno de vivirse para todas las personas.

En la última década del siglo XX, aunque surgieron planteamientos sesgados hacia la formación de recursos humanos, también aparecen conceptualizaciones que imaginan una educación humanizando los procesos económicos, aportando a una «Transformación productiva con equidad», como la elaborada por CEPAL-UNESCO<sup>5</sup> en 1992.

Entrados ya al siglo XXI, a pesar de la magnitud de la inversión realizada, de la calidad de numerosos acuerdos y documentos internacionales de la era post Jomtien, como el Informe de la Comisión Delors, y de las diversas fórmulas ensayadas, la educación que reciben los niños, jóvenes y adultos del continente, dista mucho de prepararlos para desempeñar este doble rol, como personas y ciudadanos, en los complejos escenarios que presentan las sociedades globalizadas de hoy, atravesadas por múltiples procesos de cambio y a la vez por viejos problemas no resueltos a lo largo de su historia republicana. Peor aún, a juzgar por la involución de algunos indicadores, como señala PREAL en reciente informe, el sistema parece ofrecer durante la última década peligrosas señales de estancamiento<sup>6</sup>.

En este contexto, como nos recuerda Tedesco, no existe ningún país que se sienta satisfecho con su actual oferta educativa, ni aún los más exitosos, porque sus logros de ayer no les son suficientes para interpretar y encarar los desafíos de hoy. Lo que significa que los enfoques y las respuestas tradicionales ya no les sirven, pero que, además, sus nuevas respuestas deben aceptar inevitablemente una cuota de incertidumbre, de experimentación y de diversificación, inadmisibles en décadas anteriores<sup>7</sup>.

Tedesco plantea, además, que al término de la década de 1980 ingresamos en América Latina a un periodo de reformas de segunda generación en materia

<sup>5</sup> CEPAL-UNESCO, Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago e Chile, 1992.

<sup>6</sup> Quedándonos atrás: un informe del progreso educativo en América Latina. PREAL, Diciembre de 2001.

<sup>7</sup> Reformas educativas en América Latina: Discusiones sobre equidad, mercado y políticas públicas. Juan Carlos Tedesco. Coedición con el Ministerio de Educación - Dirección de Educación General, 1998.

educativa. Es decir, reformas que representaban un paso adelante respecto de la etapa donde se enfatizaron aspectos institucionales, de gestión y descentralización, aunque incluyeran preocupaciones por el equipamiento educativo y los textos escolares, para desembocar en problemas más pedagógicos, relativos a los contenidos y los procesos de aprendizaje.

La nueva orientación de estas *reformas de segunda generación* es congruente con el enfoque que propone Jomtien. Los compromisos firmados en el reciente Foro Mundial de Dakar enfatizan de un modo aún más explícito esta visión de la educación centrada tanto en el desarrollo de la persona como en el fortalecimiento de su rol ciudadano. Para Dakar, en efecto, la educación debe orientarse «*a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar su personalidad, para que mejore su vida y transforme la sociedad*» De manera aún más explícita plantea que la educación es un derecho humano, pero a la vez «*un elemento clave del desarrollo sostenible, la paz y la estabilidad, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos globalizados del siglo XXI*»<sup>8</sup>.

La Declaración de Cochabamba, firmada por los Ministros de la región latinoamericana después del Foro de Dakar, reitera esta concepción al declarar, respecto a las reformas, la necesidad de «*centrar la atención en la calidad de los procesos pedagógicos, vinculando la gestión a la mejora de dichos procesos y a sus resultados, facilitando condiciones necesarias para que las instituciones educativas sean adecuados espacios de aprendizaje para los alumnos*» y buscando un equilibrio en la atención a «*las necesidades de los individuos y las demandas del mundo social, cultural, laboral y político*»<sup>9</sup>.

De cualquier forma queda claro que los nuevos sentidos de la educación pasan por la formación de las personas en el convencimiento que los esfuerzos por mejorar lo económico contribuyen al desarrollo, pero no bastan. Se trata hoy de formar sujetos capaces de intervenir, con plena conciencia de sí mismos, de manera responsable y eficaz, sobre sus complejas realidades personales, sociales y ambientales, para transformarlas, enfrentando obstáculos y haciendo uso creativo de una multiplicidad de saberes y recursos disponibles, tanto en ellos como en su entorno inmediato.

---

<sup>8</sup> Marco de Acción de Dakar. Foro Mundial sobre la Educación. UNESCO. Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000.

<sup>9</sup> Declaración de Cochabamba. UNESCO, ob.cit.

## 1.2. Demandas del siglo XXI y nuevos escenarios

### *Los nuevos escenarios del siglo XXI<sup>10</sup>*

Quizás la principal característica del nuevo panorama mundial en el siglo XXI es el de un escenario atravesado por numerosas incertidumbres y por acelerados cambios en nuestras conductas y estilos de vida en lo social, político y económico.

Este escenario está caracterizado por la interdependencia planetaria, la mundialización y la globalización de las economías con su contraparte de deterioro ambiental e incentivo del consumismo y la competitividad. En este contexto el crecimiento económico mundial muy inequitativo, dinamizado por un enorme progreso técnico, que tiene una distribución desigual de los recursos cognoscitivos amenaza, los ritmos y necesidades de desarrollo de las personas, alterando los modos de vida privados y colectivos.

Hay apuestas compartidas por un buen sector de la humanidad que pasan por la afirmación de la democracia, cuya vitalidad está sin embargo continuamente amenazada, en medio de las tensiones entre las necesidades de integración social y la reivindicación de los derechos individuales produciendo situaciones de creciente conflictividad social.

Es impresionante el crecimiento exponencial del conocimiento humano en todas las áreas del saber, el énfasis en la interdisciplinariedad, el fin de un paradigma científico basado en certezas absolutas y, el multiculturalismo, que exige recoger e incorporar una diversidad de perspectivas históricas, ideológicas, culturales, en la constitución del saber.

La revolución de las tecnologías de la información, ha ocasionado la denominada “muerte de las distancias” habituándonos a todos los habitantes del planeta a dinámicas de comunicación intercultural de amplísimo espectro, y facilitándonos el acceso a volúmenes cada vez mayores de información extremadamente diversa y de forma instantánea. Esto ha producido una redefinición de las identidades nacionales en el marco de sociedades globalizadas, cada vez más vinculadas a proyectos y agrupaciones supranacionales; y, a la vez, de identidades regionales emergentes muy ancladas a sus realidades locales, fenómenos ambos que han puesto en crisis la vieja idea del Estado Nación alrededor de la cual surgen nuestras jóvenes repúblicas latinoamericanas<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Se recogen planteamientos de autores reconocidos en la escena mundial y que representan a su vez, reflexiones elaboradas desde la perspectiva de tres continentes: Europa (Edgar Morin), Norteamérica (Howard Gardner) América Latina (Cecilia Braslavsky) así como desde la perspectiva más universal de la UNESCO (Jacques Delors)

<sup>11</sup> Véase José Rivero, *La educación infantil en el siglo XXI*, Conferencia inaugural del 4º Congreso Mundial de Educación Infantil celebrado en el Palacio Municipal de Congresos de Madrid (5-8 diciembre 1998), organizado

Los nuevos escenarios requieren del ser humano capacidad para producir nuevos saberes y utilizar los conocimientos con efectividad y creatividad, en función de resolver situaciones inesperadas, de generar respuestas a necesidades y problemas complejos, de sortear obstáculos y construir rutas eficaces hacia las propias metas. Se empieza, entonces, a requerir ya no repetidores eficientes, capaces de alcanzar resultados estandarizados, sino personas extremadamente competentes, con ideas y, a la vez, con capacidad de ponerlas en práctica de manera reflexiva, flexible y responsable.

### ***Competencias requeridas***

En el contexto de estos escenarios, y analizando los diversos planteamientos esbozados por Morin, Delors, Gardner y Braslavsky, se esbozan las capacidades que el mundo moderno demanda a la educación y a las personas desarrollar para desempeñarse con competencia en este mundo incierto y con innumerables retos.

### ***Hacia una nueva manera de conocer y de pensar***

Estos desafíos requieren de las personas:

- Capacidad de conocer, dominando los instrumentos del saber y la comprensión, así como los que nos permitan aprender por nosotros mismos, teniendo en cuenta los rápidos cambios derivados de los avances de la ciencia y de las nuevas formas de la actividad económica y social.
- Capacidad de reconocer y distinguir las cegueras paradigmáticas, que atan inconscientemente el pensamiento a los límites de un enfoque determinado. Reconocer los errores intelectuales, derivados del dogmatismo de las teorías e ideologías; los errores de la razón, asociados a la auto justificación racional y al rechazo apriorístico de cualquier controversia.
- Capacidad para ubicar la información en un contexto y en un conjunto, reconocer las relaciones e influencias recíprocas entre las partes y el todo, las múltiples dimensiones presentes en una unidad compleja y la misma complejidad de las relaciones entre la unidad y la diversidad.
- Capacidad de enfrentar la incertidumbre. Aprender a afrontar situaciones de riesgo, inesperadas e inciertas, y exhibir al mismo tiempo la

flexibilidad necesaria para modificar el curso de la acción basados en la información recogida durante el proceso.

- Capacidad de comprensión que garantice haber aprendido. Hacer uso adecuado de lo aprendido en un contexto real, para transformar una situación, resolver un problema o crear un producto culturalmente válido. El conocimiento se propone vinculado a la acción.
- Capacidad de construir un nuevo equilibrio entre las personas, las tecnologías y la naturaleza, en un contexto en el cual nuestro hábitat no está referido sólo al ámbito local o nacional, sino al planetario.
- Capacidad de hacer, de influir sobre el entorno en situaciones diversas e imprevisibles, poniendo en práctica conocimientos teóricos y prácticos, o cualidades subjetivas innatas o aprendidas, anticipando el futuro, afrontando y solucionando problemas solos y en equipo, construyendo relaciones estables y eficaces entre las personas.
- Capacidad de establecer con las tecnologías una relación de equilibrio, sin rechazarlas ni mitificarlas, poniendo en juego no sólo la mente o las destrezas manuales sino también la afectividad, la ética e incluso el sentido estético. Atender la necesidad de alfabetizarse tempranamente en los lenguajes informáticos por su centralidad en el desenvolvimiento de las diversas sociedades del planeta.

### **Hacia el desarrollo de la capacidad de ser uno mismo**

Asimismo, se necesita que las personas tengan:

- Capacidad de ser ellas mismas, con autonomía, con capacidad de juicio, responsabilidad personal en la realización del destino colectivo, con plena conciencia y comprensión de los propios talentos, que incluyen la racionalidad, la imaginación, la creatividad, el sentido estético, la aptitud corporal y la comunicación; y a la vez con apertura a los talentos de los demás.
- Capacidad de reconocer la identidad y complejidad de la condición humana considerando al ser humano como ser a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, en el que se articulan diversas tríadas: cerebro, mente y cultura; razón, afecto e impulso; individuo, sociedad y especie. Capacidad de movilizar, combinar recursos y saberes diversos en sus múltiples dimensiones. Movilizar creativamente una diversidad de planos, desde el cognitivo y afectivo hasta el estético y corporal.

- Capacidad de usar el lenguaje, la comunicación y transformar los distintos lenguajes que vinculan a los seres humanos, desde la lengua materna, a nivel oral y escrito, y alguna lengua extranjera, hasta los lenguajes artísticos y audiovisuales, en la especificidad de sus propios códigos y de las posibilidades que cada uno ofrece. Aprender habilidades relativas a la búsqueda, comprensión y tratamiento de la información
- Capacidad de apreciación y discernimiento de los distintos patrones y variedades de belleza existentes en distintos ámbitos culturales, así como de creación, con pleno dominio de las técnicas e instrumentos que ofrecen la gran variedad de disciplinas artísticas disponibles, restableciendo a esta dimensión de la vida humana el estatus que tenía al lado de la razón y la ciencia, y articulando, además, en el comportamiento humano, el saber, la bondad y la belleza.
- Capacidad metacognitiva profunda que comprenda también el ámbito de las emociones, el de los diversos perfiles de inteligencia, el de la enorme riqueza de recursos que la biología y la cultura han instalado en cada uno.

### **Hacia nuevas formas de convivencia**

Por ello, las personas necesitan:

- Capacidad de convivir desde la mutua comprensión de nuestras diferencias. Aprender a ser tolerantes y a aceptarnos en medio de la diversidad de perspectivas que existen entre los humanos. Capacidad para reconocer y superar obstáculos interiores muy poderosos, como la indiferencia, el egocentrismo, el etnocentrismo y el socio centrismo, que en conjunto consideran secundario, insignificante u hostil todo lo que se perciba extraño o lejano para poder ejercitar la comprensión mutua y el sentido de solidaridad.
- Capacidad de vivir en la Tierra desde una ética de la comprensión planetaria, con identidad y conciencia terrenal. Desarrollar pensamiento policéntrico, capaz de comprender la unidad/ diversidad de la condición humana y de nutrirse de las culturas del mundo. Aprender a ser, vivir, compartir, comulgar como humanos del Planeta Tierra, no sólo como miembros de una cultura.
- Capacidad de convivir, conociendo mejor a los demás, su historia, tradiciones, espiritualidad, para desde ahí crear un espíritu pluralista

sobre la base de aceptar nuestras diferencias que permita participar y cooperar con otros en proyectos comunes o solucionar de manera inteligente y pacífica los inevitables conflictos.

- Capacidad de ejercer una ciudadanía democrática consciente y activa, capaz de comprender los acontecimientos desde una perspectiva histórica, así como de reforzar la voluntad de vivir juntos. Establecer una relación de control mutuo entre sociedad e individuos por medio de la democracia; y concebir, al mismo tiempo, a la humanidad como comunidad planetaria, con una auténtica ciudadanía terrenal.

### **Hacia la capacidad de actuar con responsabilidad y con ética.**

Todo lo anterior exige que la persona tenga:

- Capacidad de actuar éticamente conciliando la perspectiva del individuo, la sociedad y la especie. Posibilitar el desarrollo de las autonomías individuales, de la participación comunitaria y de la conciencia global de pertenecer a la especie humana.
- Capacidad de hacerse cargo de las consecuencias, poniendo en práctica de manera combinada y creativa las capacidades y procedimientos aprendidos o desarrollados en sus múltiples dimensiones, asumiendo que estas capacidades deben ser objeto, a su vez, de una revisión y actualización permanente.

Las diferentes maneras de enfocar saberes, capacidades o aprendizajes esenciales, coinciden en lograr personas que exhiban una determinada calidad de actuación en situaciones reales y desafiantes, que incluye un manejo versátil de conocimientos y recursos diversos, y que puedan desenvolverse con ética y efectividad en la complejidad de los nuevos escenarios, es decir que puedan actuar competentemente.

Según Le Boterf, los conocimientos son, sin duda, necesarios, pero no bastan. La eficacia en el hacer es, sin duda, igualmente necesaria, pero no basta. Es la reflexión la que constituye uno de los componentes esenciales del actuar competente. Para Le Boterf<sup>12</sup>, esta capacidad es la que convierte a un individuo «*no sólo en actor, sino también en autor*», Esta reflexividad y este saber combinatorio permiten a la persona improvisar creativamente, combinando al instante sus mejores recursos para abordar un problema o lograr un propósito. Esta capacidad se pone a prueba en toda edad, en cualquier situación de la vida escolar, personal, familiar o social en general.

---

<sup>12</sup> Guy Le Boterf, Ingeniería de las competencias. Ediciones Gestión 2000 S.A., Barcelona, 2001.

El Centro Andino comparte la intencionalidad de estas propuestas y se orienta a contribuir, a través de la formación continua de los maestros para el aprendizaje de la lectura y la escritura, a formar niños y niñas que desplieguen sus múltiples talentos, aprendan reflexivamente a través del actuar, se orienten a transformar y crear y actúen con solidaridad y ética.

### **1.3. Las demandas del siglo XXI y la realidad de nuestros países**

Una de las necesidades básicas de aprendizaje para poder alcanzar competencias más complejas y un actuar personal y social competente, es que los niños y niñas aprendan a leer y escribir. Aprender a leer y escribir es un aprendizaje fundamental que debe ser garantizado en edad oportuna para propiciar el desarrollo del pensamiento, la sensibilidad y el acceso a diferentes fuentes de información..

Un buen desempeño personal y social en el mundo complejo que nos toca vivir, requiere de personas alfabetizadas usuarias de la cultura escrita y virtual, lo cual se constituye en la gran demanda en sociedades cuyos sistemas educativos no han logrado revertir esta situación y que pareciera agravarse día a día frente a las demandas de nuevas formas de alfabetización, como la que está exigiendo el uso del computador y que está acentuando el abismo entre las personas alfabetizadas y las no alfabetizadas.

Muchas voces se han alzado para denunciar la situación de analfabetismo de la región latinoamericana. En Perú, Bolivia y Ecuador esta situación es incuestionable. El analfabetismo se concentra en los sectores más pobres, zonas rurales, escuelas multigrado, áreas urbano marginales, poblaciones indígenas.

La expansión de la globalización muy por contrario de lo esperado, ha traído consigo una mayor concentración de la riqueza la cual se traduce en *millones de seres humanos en la miseria absoluta, la mayor parte niños, en aumento creciente del desempleo como necesidad sistémica; en debilitamiento del Estado como productor de servicios y defensor de la sociedad civil; en crecimiento de una deuda externa prácticamente impagable; en aumento creciente de la delincuencia en proporción a la profundización de la miseria: en la redefinición del ciudadano como ente primordialmente consumidor, además de manipulable, por la creación incesante de nuevas “necesidades”...*<sup>13</sup>

La situación de pobreza extrema que viven grandes poblaciones en nuestros países, la escasez de condiciones en el sistema escolar, la insuficiente gestión imperante en las escuelas, la formación deficitaria de los docentes, la permanencia de enfoques lineales y acumulativos sobre el aprendizaje de la lectura y escritura,

---

<sup>13</sup> Bohórquez, C.L. ( ) La necesidad de una diálogo intercultural ante el noncordio de un mundo globalizado, Universidad de Zulia, Venezuela

plantean enormes desafíos para atender la alfabetización de los niños y las niñas y revertir las estruendosas cifras de repitencia y abandono escolar que, año tras año, se presentan sin producir la menor conmoción política y social.

Las tasas de repitencia en el primer año de la escuela primaria, siguen siendo altas en los países de la región. El costo de la repitencia no sólo es alto desde el punto de vista económico, sino como factor que mella la autoestima, la conciencia de la propia capacidad para salir adelante. *“Estamos, pues, frente a una situación propiamente escandalosa: hemos incorporado a la escuela primaria a casi todos los niños de seis a once años (más del 90%) pero no hemos aprendido a conducir los primeros aprendizajes, de tal manera que lo que debería ser progreso escolar se convierte, de hecho, en una sucesión de fracasos”*<sup>14</sup> Lo más grave es que este diagnóstico no cambia a pesar del tiempo transcurrido y los esfuerzos realizados por los Estados.

Las soluciones tienen que ver mucho con la lucha frontal contra la pobreza, pero a su vez la lucha contra la pobreza está relacionada con los niveles educativos de las poblaciones. Aportar a revertir los índices de analfabetismo no es una opción individual o de un grupo sino que es una responsabilidad social que debe estar orientada por la equidad para crear las bases de sociedades fuertes en las que todos tengan las mismas oportunidades de acceder a la cultura letrada.

Las condiciones de pobreza hace que los niños más pobres tengan menor estimulación sobre el lenguaje escrito. Hijos, muchas veces de padres analfabetos, no viven de manera “natural” el descubrimiento de los usos de la lengua escrita, porque sus padres no la usan y porque el entorno tampoco los estimula. No pasa lo mismo en otros contextos sociales donde los niños están en contacto con el uso y las funciones de la escritura con propósitos comunicativos claros. No es que estos niños no saben o no tienen capacidades o no tienen curiosidad frente a un objeto como la escritura que no les es tan familiar, sino que no han tenido la oportunidad de vivir en un mundo letrado.

No son sólo los factores económicos los que definen el fracaso escolar, es necesario mirar al interior de la escuela para revisar sus mecanismos de gestión y los enfoques que prevalecen sobre el aprendizaje y las concepciones y didáctica sobre la lengua escrita. Si hay tanto fracaso escolar es pertinente preguntarse si tiene relación con los modelos y formas mecanicistas, y repetitivas de aprender la lengua escrita.

La escuela pública es el gran escenario donde se da la alfabetización de los niños, pues atiende a la gran mayoría de estudiantes. Sin embargo nuestra escuela pública está cada vez más desactualizada, empobrecida, sin condiciones, situación

---

<sup>14</sup> Ferreiro Emilia (1997) Alfabetización teoría y práctica Siglo XXI Editores, México

que se agrava en la escuela rural multigrado. Requerimos una educación pública que garantice la equidad, es decir, que todos los niños y las niñas tengan acceso a la escuela y alcancen aprendizajes fundamentales para la vida, como aprender a leer y a escribir. Es necesario que la escuela pública ofrezca una educación actualizada que se nutra de los avances en la ciencia, la pedagogía y la didáctica, sobre todo en el campo de la lectura y la escritura donde se han producido cambios sustantivos.

Tanto en las escuelas rurales con pobres contextos alfabetizadores como en los contextos más alfabetizados, la escuela debe cumplir la función de introducir la lengua escrita como tal, es decir, como objeto social, que tiene funciones sociales, no sólo como un código a aprender, pues en esta concepción se está privando a los niños de acercarse a la lengua escrita en toda su riqueza. La prevalencia de visiones mecanicistas del aprendizaje de la lectura y escritura mantiene en desventaja a los niños de sectores pobres que son los que más requieren que la escuela los ponga en contacto con lo escrito, con los usos reales del lenguaje, con material para leer, pues este será posiblemente el único espacio donde se encuentren con la cultura escrita.

***Aprendizaje insoslayable: Leer y escribir comprensivamente en un contexto intercultural.***

El Centro Andino se propone contribuir a la formación de los niños como personas - en el marco que las propuestas anteriores demandan dotarlos de las capacidades básicas de leer y escribir en su lengua materna y con acceso a otras lenguas, para el caso de los hablantes de lenguas indígenas - a través de la formación continua de sus maestros. Asume el reto de formar lectores y productores de textos usuarios de la cultura letrada en un ambiente cuyas condiciones de enseñanza aprendizaje sean favorables para la lectura y escritura de los niños; y, de responder eficientemente a la formación continua de los maestros, con nuevas dinámicas y enfoques, a fin de que las propias prácticas sean caminos seguros para la consecución de estos objetivos, concentrando su esfuerzo en áreas rurales y urbano marginales.

El aprendizaje de la lectura y escritura no sólo será instrumental, es decir, concebido como el medio para acercar a los niños a otros saberes, sino que se orientará al desarrollo de la capacidad de pensar, de actuar reflexivamente utilizando la información, de expresarse creativamente a través de diversos lenguajes, de apreciar y producir belleza, en un ambiente de tolerancia a las ideas, de diálogo como medio de resolución de conflictos y como medio de desarrollo de la ciudadanía.

Estos aprendizajes deben asumirse dentro de un enfoque de educación intercultural entendida como la interacción comunicativa que se produce entre dos o más grupos

humanos de diferentes culturas, etnias, sociedades o comunidades. Esta relación comporta un conjunto de tensiones y conflictos que es necesario comprender, asimilar y reestructurar para no rechazar al otro, negar su existencia o soslayar sus rasgos culturales, sino para acogerlo como humano, persona y ciudadano.

En este contexto, en los últimos 30 años se asiste al resurgimiento y a la revaloración de las culturas indígenas y al reconocimiento de la diversidad étnica, lingüística y cultural que caracteriza a las sociedades latinoamericanas. “ *La interculturalidad se postula como un rasgo fundamental de la educación de todos y se convierte, por lo menos en el plano declarativo, en una transversal de las propuestas curriculares, como ocurre en Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala y Perú, o en un eje de todo el sistema educativo, como es el caso de la nueva educación boliviana*”<sup>15</sup>

*“El sentido de una educación intercultural para todos es el de conocernos mutuamente, de aprender a vivir juntos y de aportar cada uno la riqueza de su diversidad. En esa perspectiva, se aprende a mirar la diversidad lingüístico-cultural con otros ojos, ya no como si fuera fuente de problemas, sino de nuevas oportunidades: cada lengua y cada cultura encierran un tesoro original en su forma de organizar y conocer el mundo; reflejan la creatividad constante de los individuos que las hablan y practican; el aprender uno los códigos de los otros otorga flexibilidad cognitiva y mayor capacidad de interacción social”*<sup>16</sup>

Cada comunidad o grupo cultural comporta, además de una lengua materna, un conjunto de valores, costumbres y tradiciones, cosmovisiones, un repertorio de tecnologías apropiadas a su desarrollo o subsistencia, y, sobre todo, estrategias propias de producir conocimiento y de comunicarlo de generación en generación todo lo cual debe formar parte de la agenda escolar para que sus contenidos sean pertinentes.

El Centro Andino promoverá esta comunicación o interacción entre las culturas para fortalecer los sentimientos de pertenencia, el sentido de lo propio, la valoración y la tolerancia frente a lo ajeno o lo diferente, la convivencia y la posibilidad de entenderse como ciudadano del mundo, con atribuciones y responsabilidades. La valoración de la propia cultura y el entendimiento con culturas diversas llevará a paliar la tendencia a la homogeneización sin precedentes que se advierte en el mundo contemporáneo.

En el marco de interculturalidad se asume la educación bilingüe en quechua, para que los niños valoren su lengua materna y se sientan orgullosos de conservarla,

---

<sup>15</sup> López, L.E (2001) La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana,, séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe. Documento de apoyo

<sup>16</sup> Godenzzi, J.C.; (1998) “La educación en los Andes y la Amazonía” Boletín UNEBI N° 1 Ministerio de Educación del Perú. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.

tratando de cambiar el predominio de la alfabetización de los niños quechuhablantes en la lengua dominante, o las alfabetizaciones de paso en la lengua materna para llegar cuanto antes a la lengua oficial, y ofrecer una propuesta didáctica de aprendizaje que respete la lengua materna y garantice también la adquisición del castellano como segunda lengua.

El quehacer del Centro Andino apoyará la alfabetización de los niños en el marco de una educación Intercultural en compañía de los docentes y demás agentes educativos involucrados en la tarea de educar, para contribuir a dar sentido a sus propósitos y a su quehacer profesional y *“para establecer nuevas formas y estilos de gestión y de relación”*<sup>17</sup>

## **2. Características del contexto**

### **2.1. Lo urbano marginal, lo rural y lo bilingüe**

El Centro Andino prioriza como áreas de intervención zonas urbano marginales y rurales por ser zonas donde se concentran los mayores niveles de pobreza y se pone en evidencia la insatisfacción de las necesidades básicas de niños y niñas y donde el fracaso escolar es mayor.

El proceso de urbanización creciente y el consecuente despoblamiento de las zonas rurales constituyen fenómenos universales.

En los países que atiende el Centro Andino, la tasa relativa de distribución poblacional urbano-rural se ha ido modificando a favor de las zonas urbanas. En las principales ciudades se ha configurado la realidad urbano marginal, constituida por población migrante en busca de mejores condiciones de vida que trasladan, con ellos, su cultura, su forma de vida y sus valores ancestrales.

En algunos casos, se toma mayor conciencia que la lengua nativa puede ser factor de discriminación y se obliga a los niños, por ello, a no usar su lengua materna en lugares públicos y mucho menos en la escuela.

Estos fenómenos migratorios, sobre todo de hablantes quechuas, están trasladando problemáticas bilingües a la escuela urbano marginal aunque no aparecen muy visibles.

Se define como rurales a las zonas en las que más de la mitad de su población trabaja en actividades agropecuarias. En ellas, la pobreza lejos de disminuir ha ido en aumento. Los índices de mortalidad infantil, desnutrición crónica, analfabetismo,

---

<sup>17</sup> Bello, M.E. (2001) Aprendizaje protagónico en una educación descentralizada, Perú, Ministerio de Educación (2001) Formación continua de docentes en servicio. Seminario Internacional, Lima, Ministerio de Educación del Perú, PLANCAD

así lo confirman a pesar de haberse reducido el ritmo de estos indicadores en algunos países.

Al lado de esto también existen áreas rurales que se están urbanizando a un ritmo cada vez más intenso, lo que implica un crecimiento del mercado y una paulatina ruptura de su tradicional aislamiento, mayor vinculación con las ciudades, mayor disponibilidad de diversas tecnologías y mayor influencia de los medios de comunicación. Estos procesos, además de modificar sus patrones de asentamiento social, están acelerando dinámicas interculturales, modificando sus prácticas, costumbres y expectativas, sus modos de vida y sus propios horizontes culturales, especialmente entre los más jóvenes, menos comprometidos con las tradiciones de sus mayores.

Aunque el castellano es la lengua más extendida en nuestros países, y la más asociada al poder y prestigio social, en uno de ellos, por ejemplo, se habla más de 50 lenguas indígenas. En la zona andina, la lengua que concentra la mayor cantidad de hablantes es el quechua o quichua, mientras el aymara –segunda lengua que concentra gran cantidad de hablantes- se habla sobre todo en la región del altiplano.

*“En un país como el Perú, por ejemplo, se estima que los indígenas de habla vernácula bordean el 25% de la población total (aproximadamente seis millones de habitantes) De estos, cerca de medio millón son hablantes de aymara, aproximadamente cinco millones hablan quechua y unos trescientos o cuatrocientos mil, una o más de las 41 lenguas habladas en la Amazonía peruana”<sup>18</sup>.*

En el caso de Bolivia, los datos del último Censo Nacional de Población (2001), señalan que alrededor del 35% de los bolivianos mayores de cuatro años tiene un idioma indígena como lengua materna. En términos numéricos, hablamos de más de un millón y medio de quechuas, más de un millón de aymaras y alrededor de setenta y cinco mil personas cuya primera lengua es una de las lenguas minoritarias de las tierras bajas (alrededor de treinta lenguas del chaco, el oriente y la amazonía boliviana)<sup>19</sup>

La diversidad lingüística y cultural representa, para el sistema, una exigencia muy alta de adaptación; aún cuando para muchos docentes, que no hablan la lengua materna de sus alumnos, y para los funcionarios, que los asignan a sabiendas de sus limitaciones, el idioma de los niños es el que constituye un problema. Es común que los docentes, que trabajan con poblaciones indígenas andinas o amazónicas, no sean bilingües, o no empleen estrategias bilingües, pese a hablan las lenguas originarias. Por lo demás, el uso funcional de la lengua materna de los niños, en el

---

<sup>18</sup> Pozzi-Escot, (1998)

<sup>19</sup> Bolivia, Instituto Nacional de Estadísticas, Censo de Población y Vivienda 2001, Idioma materno de la población de 4 años de edad y más.

mejor de los casos, suele detenerse hacia el tercer grado de primaria, excluyéndose drásticamente en adelante, quedando relegada al ambiente familiar.

La educación bilingüe no cuenta con un número suficiente de docentes especializados, ni con una política educativa consistente, pese a las varias décadas de trabajo que tiene en los países y a los logros que puede exhibir, valiosos pero generalmente aislados y con un costo de alta inversión. Hasta ahora el problema ha sido atenuado con programas especiales de capacitación docente y elaboración de materiales educativos en lengua materna, a escala menor y con escasa sistematización de sus avances y dificultades.

Según las cifras, la mayor parte de niños que fracasan en el primer grado pertenecen a sectores rurales y urbano marginales, fracaso directamente ligado al aprendizaje de la lectura y la escritura, lo que estaría confirmando que el sistema no atiende de manera eficiente a niños cuya lengua materna no es el castellano y que tienen además, poca o ninguna relación previa con la lengua escrita sobre todo en contextos predominantemente orales.

En los países de la región han tenido lugar procesos de reforma educativa. Destaca dentro de ellos el cambio de paradigma pedagógico y el desarrollo de políticas de Educación Intercultural Bilingüe.

En Bolivia, se tiene evaluaciones que dan cuenta de mejores rendimientos escolares de los alumnos que, siendo hablantes nativos de lenguas indígenas, participan en programas de educación bilingüe. Además de los mejores resultados escolares, se ha comprobado que el uso de la lengua materna en la escuela, incide positivamente en la participación y el involucramiento de los alumnos en sus procesos de aprendizaje. Por otra parte, hay indicios que señalan el *“impacto positivo que la EIB tiene sobre la asistencia, la promoción y la disminución de la deserción y la repetición”*<sup>20</sup> al cual se suma el *“papel movilizador, y por ello político, que tiene la EIB en tanto favorece la participación comunitaria y la intervención de los padres y madres de familia indígenas en el desarrollo de la acción y gestión educativas y, por ende, en la apropiación de la escuela”*<sup>21</sup>

### **2.3. Características de niños y niñas de cinco a ocho años**

Es difícil atribuir características comunes a niños y niñas en los tres países andinos, pero podemos compartir los hallazgos de algunos estudios<sup>22</sup> que afirman que los niños y las niñas de estas edades son “comunicativos, espontáneos, hábiles”; “ se adaptan fácilmente a las exigencias del medio”; “hacen amigos fácilmente, con ellos forman grupos y comparten juegos e intereses”; “tiene facilidad para imitar”;

---

<sup>20</sup> López, L.E.,(2001)

<sup>21</sup> Ibid.

<sup>22</sup> Foro Educativo (1998) “Educación de niños y adolescentes en las regiones del Perú”

“consiguen algunos alimentos para contribuir a la dieta familiar”; “cuidan a sus hermanos menores”; “son capaces de preparar alimentos simples en ausencia de sus padres”; “son solidarios y comparten lo que tienen”; “saben pescar, cazar, recolectar frutas, trepar árboles”; “acarrean leña o agua, pastorean ganado, hilan, tejen”; “producen instrumentos para realizar estas actividades”; “son creativos, alegres, curiosos”

Estas características nos hablan del impresionante repertorio de capacidades infantiles, sumamente complejas. Ellas se enfrentan a visiones extendidas entre adultos y educadores, sobre todo en ámbitos pobres y rurales, que conciben la infancia como una etapa deficitaria, frágil y continuamente amenazada.

### ***El desarrollo en contextos de riesgo***

Esta visión del desarrollo infantil enfoca principalmente los retrasos, deficiencias y distorsiones causados por factores de riesgo ambiental asociados a la pobreza y la marginalidad social, presuponiendo a los niños como entidades pasivas que se limitan a recibir el daño. Hoy se sabe que aún las experiencias infantiles más negativas pueden atenuarse si el ambiente de crianza es adecuado, es decir, si posibilita una suficiente cantidad y calidad de interacciones entre el niño y sus circunstancias como para proteger su salud emocional y avanzar en sus tareas de desarrollo. A esta cualidad y disposición natural de las personas por revertir la adversidad, se le conoce en el mundo de la investigación del desarrollo como *resiliencia*, es decir, como la propiedad de resistir y superar situaciones de presión o amenaza, avanzando hacia logros aún contra corriente<sup>23</sup>.

Interacciones basadas en la acogida, el respeto, la comunicación fluida, el aliento a la autoestima, la autonomía, el estímulo al afán de logro, la empatía, el optimismo o el sentido del humor pueden ser salvadoras.

Una situación común que enfrentan los niños de sectores pobres es el asumir tempranamente responsabilidades en el ámbito doméstico y productivo, dentro de su familia y su comunidad. En los sectores urbanos vemos a niños y niñas trabajando desde temprana edad en las calles vendiendo alimentos o golosinas; el número, que trabaja en la mañana y estudia en la tarde, va en aumento día a día, disminuyendo notablemente sus posibilidades de éxito y permanencia escolar. En el área rural, el trabajo tiene una connotación diferente; está ligado a la educación dentro de la familia y a la idea de colaboración.

El severo empobrecimiento de los sectores rurales causa la corriente migratoria de padres y madres de familia hacia zonas más industrializadas. Debido a este

---

<sup>23</sup> Kotliarenco, M.a., Cáceres, I. y Alvarez, C. (1996) Resiliencia: construyendo en adversidad. Santiago de Chile: Centro de Estudios y atención del Niño y la Mujer., p 24

fenómeno, niños y niñas crecen con sus abuelos, u otras personas, sintiendo el abandono de sus progenitores y recibiendo, en muchos casos, malos tratos de quienes los cuidan. La carencia afectiva que sufren los hijos de padres migrantes puede afectar su aprendizaje.

Los padres de familia piensan que la educación es tarea exclusiva de la escuela y no se involucran en este proceso apoyando a sus hijos en el hogar. En los sectores rurales la población adulta tiene baja escolaridad y un alto índice de analfabetismo por lo que, la lectura y escritura, no forman parte de su vida cotidiana. En muchos casos los adultos sienten rechazo hacia los libros, porque que les recuerdan sus fracasos escolares.

#### **2.4. Características de los docentes**

Los bajos sueldos y la poca valoración de la carrera docente por parte de la sociedad, así como las deplorables condiciones físicas de las escuelas, ocasionan que el maestro no se sienta a gusto en su trabajo, tenga un elevado nivel de frustración y baja autoestima. Ambos factores influyen notablemente en su relación con niños y niñas.

La necesidad económica de muchos docentes de áreas urbano marginales origina que tengan dos y tres cargos en escuelas diurnas, vespertinas e incluso nocturnas, lo que ocasiona un rendimiento deficiente y elimina las posibilidades de perfeccionamiento docente, puesto que se carece del tiempo necesario para ello.

Los maestros rurales tienden a permanecer en sus escuelas durante períodos que van desde los 2 años, como en el caso de las comunidades andinas de difícil acceso, hasta los 10 años, tratándose de comunidades mejor ubicadas geográficamente.

Una de las características del trabajo docente en las áreas rurales es el aislamiento, producto no sólo de la dispersión de los poblados, o de la lejanía de la escuela, sino también de la irresponsabilidad de los funcionarios y la irracionalidad del sistema, que abandona a su suerte a los docentes que más necesitan acompañamiento y apoyo técnico sistemático. Su labor, aún en el caso de las escuelas multigrado, es una labor solitaria desde el punto de vista profesional, y configura o refuerza una situación de estancamiento.

Otra característica es el limitado grado de preparación profesional para hacerse cargo de una responsabilidad tan exigente y compleja como la que les demanda la escuela rural, hecho que se refleja no sólo en su nivel de desinformación sino en su escaso repertorio metodológico, su rigidez pedagógica y los estereotipos en los que

basa su relación con los alumnos y sus familias. Este problema es más agudo en las escuelas multigrado.

Un rasgo especialmente preocupante es el manejo del idioma. Existe un alto porcentaje de docentes en poblaciones de habla indígena, que hablan la lengua vernácula además del castellano, pero no saben leer ni escribir esta lengua, ni exhiben un dominio adecuado del castellano. Existen también porcentajes preocupantes de docentes que no comprenden la lengua materna de sus alumnos. Este hecho se suma al desconocimiento, y hasta menosprecio por la cultura local, así como por las necesidades de comunicación de los niños.

Independientemente del problema del bilingüismo, debemos asumir que un elevado número de docentes no posee las competencias lingüísticas adecuadas para constituirse en verdadero modelo de lector y escritor para sus alumnos, ya que en muchos casos no comprenden lo que leen. Los docentes no tienen acceso a libros de actualización profesional ni tampoco de deleite literario.

Pese a estas limitaciones de la carrera docente se encuentran en los tres países maestros comprometidos en su tarea, que caminan largos trechos para encontrarse con sus niños en la escuela, que con los pocos recursos que tienen hacen todo lo posible por educarlos, que se comprometen con la comunidad y con los procesos de cambio social y de innovación educativa.

## **2.5. Características de las escuelas**

Las diferencias entre la escuela rural y la urbana reflejan la grave inequidad del sistema educativo de los países andinos. En el área rural, la mayoría de las escuelas es multigrado; es decir, que, en una misma aula un solo profesor atiende varios grados. Pueden ser unidocentes – un docente para todos los grados de la primaria- o polidocentes multigrado, con un profesor para dos o más grados (En Ecuador cuatro de cada cinco escuelas rurales son incompletas y una de cada tres trabaja con un solo docente; en el Perú el 90% de escuelas rurales son multigrado) Estas escuelas atienden a población rural, indígena y pobre. Se ubican en comunidades aisladas, sin adecuadas vías de acceso, en precarias condiciones de salud e higiene. En algunos casos sin electricidad, teléfono u otro tipo de telecomunicación.

La gran mayoría de escuelas rurales carece de infraestructura sanitaria, equipamiento, mobiliario escolar y material didáctico adecuados, así como de bibliotecas de aula y textos escolares. El único recurso con que cuentan los docentes es el pizarrón, puesto que incluso la tiza debe salir del presupuesto de los padres de familia.

En Perú y Bolivia, el Estado ha hecho un gran esfuerzo para dotar a las escuelas de bibliotecas de aula, material didáctico y cuadernos de trabajo para los niños. Es incipiente, en todos los países, el acceso de los docentes y los niños a la computación y a la Internet. Los padres de familia, en muchos casos, afrontan el gasto para comprar los textos y útiles escolares para sus hijos.

Los niños tienen que aprender a leer y escribir en escuelas que no tienen bibliotecas con libros para leer o buscar información. Donde las hay, los maestros no han sido capacitados para usar el material que tienen a su disposición o, como ellos argumentan, no lo usan porque los niños no lo entienden o porque no lo encuentran pertinentes a su cultura o para no ser responsables en caso de deterioro, pérdida o robo.

La escuela multigrado aún no encuentra una metodología acorde a su naturaleza, lo que se agudiza en contextos bilingües. Es un reto el contar con material de lectura y escritura que ayude a maestros multigrado a manejar la diversidad en el aula. A pesar de sus carencias y dificultades, la escuela multigrado ha comenzado a apreciarse en sus aspectos positivos como la potencialidad sus intercambios heterogéneos y la presencia de la diversidad, aspectos cuya atención es el centro de preocupaciones de corrientes pedagógicas innovadoras.

Las escuelas rurales presentan también el fenómeno de la extraedad. Según se ha comprobado, el ingreso tardío de los niños puede representar para ellos un factor decisivo para su rendimiento e incluso para su permanencia en el sistema educativo. Es por ello preocupante el alto porcentaje de niños y niñas que estudian la primaria con una edad superior a la normada. Y es aún mayor la diferencia entre extraedad rural y la urbana. Esta brecha es especialmente aguda en el caso de las escuelas unidocentes y multigrado, pero depende mucho también de las características y las distancias de los centros poblados respecto del centro educativo.

El problema de la deserción escolar en la primaria presenta también diferencias significativas según se trate de escuelas urbanas o rurales, siendo menor en las zonas urbanas. En alguno de los países, del total de niños que abandonan la escuela en primaria, el 33% lo hace en primer grado - porcentaje que disminuye en los años posteriores. Es en este grado en que los niños deben aprender a leer y escribir y eso es muy preocupante.

Respecto a los roles de género se puede notar que los modelos de conducta social que las niñas han venido incorporando a lo largo de su experiencia escolar no han contribuido a fortalecer su capacidad de construir relaciones basadas en la equidad más bien han enfatizado la renuncia o la autopostergación, la subordinación antes

que la protección de los propios intereses, el sometimiento sobre la cooperación recíproca.

### **3. Nuevas concepciones de la lectura y la escritura**

#### **3.1. Las ideas que manejan la mayoría de los docentes**

Es fundamental conocer las concepciones que prevalecen en el quehacer del docente pues el aprendizaje de la lectura y la escritura son centrales en los primeros grados de la primaria. La mayoría de los docentes, así como sus prácticas, asumen el modelo metodológico de destrezas para el aprendizaje de la lectura y escritura.

El enfoque de destrezas se nutre de la teoría conductista y las propuestas psicológicas sobre la madurez. Este enfoque considera las habilidades del lenguaje escrito como destrezas complejas, divididas en sub destrezas. Estas son claramente identificadas y secuenciadas, lo cual provee un plan claro para la acción de los maestros en el aula. A su vez, se postula que el niño debe pasar por fases en este aprendizaje. En primer lugar, debe estar el aprestamiento; es decir el momento, en el que se estimulan las habilidades perceptivas y motrices; en segundo lugar, está la enseñanza inicial, orientada a la decodificación y representación de los grafemas. Sólo cuando se dominan estas habilidades se pasa a la fase final de lectura comprensiva y escritura creativa<sup>24</sup>.

El estilo tradicional de enseñanza se basa en la memorización y la repetición. En este contexto, el aprendizaje de la lectura y escritura se da a través de la copia, el dictado y repetición de grafemas, reduciendo la escritura al dibujo de letras y la lectura, a la discriminación y asociación entre grafemas y fonemas. Existe una secuencia progresiva estricta que va de lo simple (vocales) a lo complejo (oraciones)

Este enfoque considera el leer y escribir como dos procesos independientes que se enseñan de manera aislada. Las actividades programadas contemplan unos tiempos específicos para enseñar la lectura y otros para la escritura, considerándolas únicamente como objeto de enseñanza, olvidando la función comunicativa y social que las impregna. No son utilizadas en contextos globalizados, para favorecer el aprendizaje de ciertos temas ni como recursos que atraviesan el currículo. El niño por lo tanto, debe aprender a leer y escribir con normas y pautas que no tienen significado ni sentido para él.

Se evidencia la fragmentación que reduce el proceso de lectura y escritura al aprendizaje del código, postergando el contacto con textos reales y relegando la

---

<sup>24</sup> Allende, Felipe; Condemarin, Mabel (1982) La lectura: teoría, evaluación y desarrollo, (4ª ed.;1993) Santiago: Andrés Bello y Condemarin, Mabel; Chadwick, Mariana (1986) La escritura creativa y formal, (3ª ed.,1991) Santiago: Andrés Bello (DOS CITAS??)

importancia del significado de lo que se lee y escribe. Además, en las zonas bilingües, la enseñanza de la lectura y escritura está centrada fundamentalmente en el castellano dejando de lado la lengua materna.

Así mismo, la evaluación de la lectura y la escritura se centra en la forma. En cuanto a la escritura priman la caligrafía y la ortografía. Los alumnos aprenden repitiendo las palabras dibujándolas correctamente. En cuanto a la lectura, lo más importante es la entonación y la secuencia. La comprensión se valora por medio de preguntas literales cuya respuesta está en el texto.

Las ideas que están detrás de las actitudes y prácticas docentes constituyen un filtro y un obstáculo para las nuevas propuestas de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura. Por lo cual estas nuevas concepciones requieren abandonar creencias, conocimientos, actitudes y prácticas docentes sobre la concepción de aprendizaje infantil y el proceso lector y la escritura para reemplazarlas por otras. Este proceso es lento y difícil.

### **3.2. Enfoques centrados en la construcción del significado y en la comunicación.**

Los procesos de reforma y mejoramiento educativo de los países andinos han asumido la lectura y la escritura como procesos de construcción y expresión de significados y no sólo de decodificación. Su enseñanza y aprendizaje, desde el Centro Andino, se conciben con un enfoque comunicativo y textual de desarrollo de capacidades comunicativas. Dicho enfoque recoge los aportes de diversas disciplinas como la lingüística del texto, la pragmática, la sociolingüística, y la psicolingüística que, aplicadas a la educación, sustentan el desarrollo de la competencia comunicativa en los niños.

#### **A. La lingüística del texto**

La lingüística del texto surge en la década del 60 e introduce el concepto de texto como unidad de significado y de comunicación. Por lo tanto, asume al texto no solamente como un conjunto de oraciones sin conexión sino conformando redes de significado. De esta manera, desvía la atención de la oración hacia el texto y se preocupa por las relaciones entre los distintos elementos que lo constituyen, además de las vinculaciones entre estos elementos y el contexto.

Los elementos lingüísticos del texto se relacionan entre sí a través de distintas estrategias de cohesión y coherencia. La cohesión implica el uso de recursos lingüísticos para establecer nexos entre los enunciados mientras que la coherencia se refiere a la configuración de una unidad global de significado. Así, en un texto se

pueden identificar estructuras textuales (coherencia global) y estructuras oracionales (coherencia lineal), que tienen entre sí una relación semántica.

Este planteamiento introdujo el concepto de 'macroestructuras', debido a que *“los textos no tienen solamente relaciones locales o microestructurales entre oraciones subsecuentes, sino también tienen estructuras generales que definen su coherencia y organización global”*<sup>25</sup>. La macroestructura, entonces, es la forma en que se organiza un texto y dependiendo de sus características se concreta en tipos de textos tales como un cuento, un informe, un ensayo, una noticia, una carta, entre otros. Todo texto posee un contexto, se ajusta a parámetros de comunicación, posee una forma y una estructura particulares.

## **B. La pragmática y la sociolingüística**

Los textos se dan en una situación comunicativa en la cual adquieren importancia el hablante y el oyente, o el autor y el lector. *“El texto ya no es una sucesión de oraciones gramaticalmente interrelacionadas sino una acción lingüística compleja mediante la cual el hablante o escritor intenta establecer una determinada relación comunicativa con el oyente o lector”*.<sup>26</sup>

La pragmática se ocupa precisamente de las condiciones bajo las que las manifestaciones lingüísticas son aceptables, apropiadas y oportunas en una particular situación comunicativa. Esto exige la interacción comunicativa para elegir los recursos y medios lingüísticos adecuados a ella. La situación comunicativa, entonces, es el contexto en el que aparecen los textos: los escenarios, interlocutores, propósitos, etc.

La noción de situación de comunicación que los educadores conocen, se encuentra más a menudo asociada a situaciones de expresión oral que a situaciones de escritura o lectura. En general se presenta la situación de comunicación en forma estática, a partir del modelo emisor-mensaje-destinatario.

Sin embargo, este modelo se encuentra determinado por un contexto de relaciones sociales, de poder, de funciones y de estatus, por desafíos reales y por comportamientos culturales a partir de los cuales los interlocutores categorizan las situaciones e interactúan.

Por su parte la sociolingüística plantea el concepto de competencia comunicativa, aporta al entendimiento que la utilización de la lengua implica una acción social. Esto produce un gran cambio en la enseñanza de la lengua debido a que se pasa del concepto competencia lingüística, como conocimiento gramatical, al de

---

<sup>25</sup> Van Dijk (1995)

<sup>26</sup> Ciapuscio, Guiomar Elena, (1994) Tipos textuales, Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires.

competencia comunicativa relacionada con el contexto situacional. La comunicación va a condicionar la elaboración de los enunciados, y su interpretación, y va a demandar un uso auténtico de la lengua. El lenguaje es considerado como actividad humana y principal medio de interacción social.

Por tanto, una situación de comunicación real, requiere de competencias prácticas que se desarrollan a través del uso del lenguaje en situaciones reales. Si se provee de estas situaciones, el niño adquiere la capacidad de producir el discurso adecuado dentro de una determinada situación comunicativa. La intención expresiva, la manera de manifestarla y las condiciones en que ella se manifiesta son inseparables<sup>27</sup> Los alumnos son capaces de construir esta competencia estratégica siempre que exista un desafío real y un destinatario efectivo en sus escritos. En especial, requiere que los niños se entrenen en determinar con precisión, en cada una de sus producciones, los siguientes parámetros: la relación del estatus del emisor y el destinatario, el propósito, el desafío y el contenido mismo de la comunicación. Deben percibir que un destinatario no es un simple receptor sino un verdadero colaborador del texto.

### **C. La psicolingüística**

La psicolingüística contemporánea ha modificado radicalmente las concepciones sobre los procesos de adquisición de la lengua en el niño, *“en lugar de un niño que espera pasivamente el reforzamiento externo de una respuesta producida poco menos que al azar, aparece un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, y que, tratando de comprenderlo, busca regularidades, fórmula hipótesis y pone a prueba sus anticipaciones. Es un niño que reconstruye el lenguaje para poder apropiárselo”*<sup>28</sup>.

De esta manera la psicolingüística nos ofrece una visión del aprendizaje más acorde con las concepciones piagetanas que con las clásicas concepciones conductistas que explicaban el aprendizaje en función a una tendencia a la imitación, por parte del niño, y a la administración de reforzamientos selectivos que aprueban las emisiones que se aproximan a la pauta convencional, por parte de los adultos.

### **La psicogénesis del lenguaje escrito**

Las investigaciones de las últimas décadas han contribuido a la emergencia de una nueva comprensión sobre el lenguaje escrito, y en particular, sobre el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Un elemento fundamental en este marco teórico es la concepción de la psicogénesis del lenguaje escrito.

---

<sup>27</sup> Jolibert, J. (1997)

<sup>28</sup> Ferreiro, Emilia, .....

La psicogenética es una teoría construida con un propósito epistemológico y no con el propósito de ser empleada directamente en la tarea pedagógica. Su centro de reflexión es la apropiación del conocimiento por parte de los sujetos y la descripción del proceso a través del cual aprenden.

Según este planteamiento, el niño aprende en la constante interacción con el medio, objetos y personas. Es así como el niño da significado al mundo que lo rodea y construye su pensamiento, planteando hipótesis, ordenando, excluyendo, reorganizando y categorizando conocimientos. Por esta razón, la concepción de alumno es la de un ser activo, que constantemente establece relaciones y extrae significados del medio con el cual se vincula.

La psicogénesis del lenguaje escrito ha otorgado centralidad a los procesos constructivos que ponen en juego los niños para apropiarse y aprender la lengua escrita. A partir de las diversas teorías y enfoques desarrollados en los últimos años se han construido definiciones de los conceptos de lectura y escritura.

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

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

Estas nuevas concepciones consideran que la lectura y escritura, por ser objetos sociales, se desarrollan a lo largo de la vida en diferentes contextos, como el que exige actualmente la alfabetización para el manejo de la computadora.

La competencia lectora se centra en la comprensión y la escritura en la expresión del pensamiento con claridad y creatividad.

### ***Psicogénesis de la escritura***

El desarrollo de la noción elemental sobre el mundo escrito, la apropiación de la escritura como un sistema, como objeto de conocimiento, atraviesa varios niveles y se caracteriza por la presencia de distintas hipótesis que los niños van construyendo.

En una primera etapa, denominada *presilábica*, son numerosas las manifestaciones de esta evolución. A edades muy tempranas el trazado no se haya diferenciado del dibujo. La relación entre la realidad y la representación gráfica es de semejanza. Paulatinamente comienza a verse la diferenciación entre dibujo y escritura. Las primeras grafías del niño consisten en palotes, curvas y bolitas sin cerrar, dispuestas de manera desordenada en la hoja, sin respetar la orientación convencional, ni control de cantidad.

Son numerosas las hipótesis que el niño construye a modo de explicaciones sobre ese objeto que le llama la atención y que se llama escritura. Como que para escribir palabras diferentes hay que escribir diferente, que la extensión de las palabras debe corresponder al tamaño del objeto, así para escribir “elefante” se usarán muchas letras, y para escribir “hormiga”, poquitas.

En una segunda etapa, los niños descubren la relación entre los aspectos sonoros y los signos gráficos. Aparece la *hipótesis silábica*, es decir, *el niño piensa que cada letra corresponde a cada sílaba que compone la palabra*, así si quiere escribir “caballo” escribirá tres letras, una por cada golpe de voz de la palabra. Existe correspondencia sistemática entre la cantidad de letras que emplea y la cantidad de sílabas de la palabra. En un primer momento, la letra que utiliza no tiene un valor sonoro convencional, la grafía no guarda similitud con los sonidos de la sílaba, el niño esta centrado en los aspectos cuantitativos. En un segundo momento, se da la estructura silábica con valor sonoro convencional, las letras que el niño utiliza pertenecen a las sílabas que intenta representar.

En un tercer momento, aparece *la Hipótesis silábico-alfabética*: ésta es una fase de transición. El niño usa la hipótesis silábica y también escribe algunas sílabas alfabéticamente. En algunos casos, representa una sílaba con una letra y otra sílaba con todas las letras que le corresponden.

Por último, se da la etapa *alfabética*: en esta fase existe correspondencia entre fonemas y letras en la escritura del niño. La escritura presenta todos los rasgos del sistema convencional, se inicia una preocupación por la ortografía y la separación de palabra con palabra.

### ***Psicogénesis de la lectura***

El niño, conforme interactúa con su medio, va adquiriendo ciertos conocimientos que le ayudan a interpretar los distintos tipos de grafías que se encuentran en la mayor parte de los objetos cotidianos. Al ingresar a la escuela el niño ya es capaz de darse cuenta de las diferencias entre los gráficos, las letras y los números, sin que por ello sepa su significado o comprenda que la escritura es un objeto simbólico y que los textos remiten a un significado que los

trasciende. Las fases que el sujeto atraviesa en el desarrollo de sus conceptualizaciones sobre la lectura son:

- a. Formula hipótesis acerca de dónde se puede leer y dónde no. Comienzan a plantear que una palabra necesita tener tres letras como mínimo para que se pueda leer (hipótesis de cantidad), a exigir variedad en las letras para que signifiquen algo; en tres iguales, por ejemplo, no se puede leer afirman los niños (hipótesis de variedad)
- b. El dibujo y el texto escrito aparecen indiferenciados. Los niños predicen el texto a partir de la imagen y la escritura representa los mismos elementos que aparecen en el dibujo. No hay separación entre dibujo y escritura, cuando se les pregunta ¿dónde hay algo para leer? Señalan tanto el dibujo como el texto.
- c. El niño considera que la lectura consiste en el nombre del o de los objetos presentes en el gráfico, sin que sea significativa la longitud de lo escrito, los espacios entre palabras o las letras involucradas. También puede darse una oración relacionada con la imagen.
- d. El niño comienza a tomar en consideración algunas propiedades del texto como longitud, espacios entre palabras, cuando se trata de una oración, y letras conocidas que utiliza como índices para realizar una predicción (no dice oso porque no está la o) El texto ya no es totalmente predecible a partir de la imagen sino que se buscan índices para confirmar lo que se anticipa. Se logra en esta etapa una relación sobre las hipótesis sobre lo que representa el texto y las propiedades que tiene.
- e. Se busca la correspondencia término a término entre fragmentos gráficos y las segmentaciones sonoras. Se puede alargar una palabra para hacerla coincidir con la longitud del texto escrito. También se pueden dividir las palabras en sílabas con el fin de hacerlas coincidir con el texto que señalan (pe-e-rro para hacerlo coincidir con tres trozos gráficos)

Existen otras hipótesis que los niños pequeños elaboran respecto al acto de leer. Inicialmente la lectura no puede ser concebida sin voz – “para leer hay que hablar o decir” luego, se la considera independientemente de la voz, y por lo tanto es posible concebirla como lectura silenciosa. Ninguna de estas nociones es transmitida socialmente pues los adultos no las piensan así.

Todos estos procesos fueron identificados por las investigadoras argentinas Emilia Ferreiro y Ana Teberosky quienes se dedicaron a observar el proceso por el cual los

niños acceden al sistema de escritura. Su primer trabajo<sup>29</sup> se centró en el estudio de las conceptualizaciones que el niño va desarrollando para intentar dar sentido al mundo escrito que se ha descrito anteriormente. Surge de este modo, una pauta de evolución que, si bien es flexible y única a cada niño, permite reconocer ciertas creencias comunes en los niños sobre cómo funciona la palabra escrita antes de ser alfabetizados.

Este estudio marca un antes y un después en el aprendizaje de la lengua escrita. Sus efectos se hicieron sentir en la psicología educacional, la psicolingüística y la didáctica de la lectura y la escritura y sobre todo, permitió a los educadores mirar a los niños con una mirada nueva, como niños que saben algo antes de llegar a la escuela y que no sólo se les puede considerar como sujetos que aprenden o no aprenden, sino que pueden estar en proceso de aprender.

### ***Las claves del desarrollo del lenguaje escrito***

Por todo esto, ha quedado demostrado que desde muy temprano los niños interactúan con las marcas gráficas del sistema escrito. El niño trata de interpretarlas, de “leerlas” y así acercarse a su significado. En este proceso van construyendo sus propias hipótesis sobre lo escrito demostrando su propia lógica que los adultos tienen que aprender a interpretar y respetar.

Diversos autores han demostrado que los niños buscan regularidades. Su “yo lo poní” es revelador de este proceso. Lo que al principio parece un error, cuando lo sometemos al análisis, encontramos que se produce por una deducción lógica, si se dice, “comí, corrí, salí” entonces, no es “yo lo puse” sino “yo lo poní”. Esta expresión no es producto de la imitación, porque en el entorno no se habla así. El niño demuestra que ya sabe mucho sobre el sistema escrito, su deducción revela que ha comprendido las conjugaciones verbales aunque no sea consciente de ello. Lo que demuestra este caso es que el niño va más allá de las partes, o las palabras aisladas, sus conceptualizaciones son más complejas, producto de la comprensión de cómo funciona el sistema de escritura.

Está probado igualmente que los niños, durante su primera infancia, no piensan como los adultos, pero pueden pensar y lo hacen de formas que pueden parecernos extrañas – pero que son efectivas y que demuestran coherencia interna.

Emilia Ferreiro confirma esta tesis al afirmar, como resultado de sus propias indagaciones, que la escritura tampoco será un simple reflejo del habla ni la lectura el acto de mirar signos y producir sonidos, sino el resultado de una comprensión esencial del fenómeno, de una búsqueda de significado, que pasa por la

---

<sup>29</sup> Ferreiro, Emilia; Teberosky, Ana, ob, cit

elaboración de un conjunto de hipótesis, las cuales revelan la existencia de un sistema coherente de pensamiento en el niño<sup>30</sup>.

En realidad, la adquisición del sistema lingüístico se basa en estructuras genéticas extraordinariamente abstractas y no sólo en nuestra capacidad auditiva y fonética<sup>31</sup>. Es decir, depende más de la capacidad de pensar de los niños que de su posibilidad de imitar las formas que observa o los fonemas que escucha. Chomsky afirmaba que los niños nacen con una representación mental de la estructura gramatical de las frases y que su nivel de comprensión y uso de palabras estaría directamente relacionado al desarrollo de complejos procesos de pensamiento preverbal antes que a su aprendizaje de la gramática formal<sup>32</sup>

Los múltiples descubrimientos de la psicogénesis de la lectura y la escritura nos ponen frente a un sujeto que piensa, que elabora e interpreta lo que es la escritura y lo que representa desde etapas muy tempranas.

Es indudable que estos desarrollos van a depender de la cultura letrada del entorno y su interacción con ella. El rol de los padres, como primeros educadores, de los docentes y de la sociedad en su conjunto es relevante para desencadenar estos procesos. En ambientes de predominio de la comunicación oral, la estimulación escrita es menor y el reto educativo, mayor. Habrá que acercar lo escrito al mundo de los niños, el esfuerzo de la escuela y de la comunidad tratará de suplir estas carencias y crear los contextos comunicativos.

Estas interacciones de los niños devienen en desarrollo, en una complejización creciente de su visión del mundo porque, según Ferreiro, el niño es un infatigable interpretador de datos, un constructor de hipótesis, un pensador constantemente afanado por la búsqueda de coherencias, que verá el habla y la propia escritura como algo más que simples medios de comunicación, convirtiéndolas en objeto de reflexión y análisis, abundando en distinciones sobre semejanzas y diferencias, ordenamientos, divisiones o jerarquías<sup>33</sup>

Estos descubrimientos han llevado a replantear el aprendizaje de la lectura y la escritura, en especial, en el momento inicial de su adquisición. Nos llevan a plantear una pedagogía que privilegie el desarrollo del pensamiento, la construcción de estructuras mentales más complejas a partir de las existentes, la consideración de los saberes previos, la búsqueda del sentido como prioridad, el aprendizaje de la lengua escrita en contextos comunicativos, en situaciones reales de uso y el desarrollo de capacidades que conviertan a los niños en verdaderos lectores y escritores.

---

<sup>30</sup> José Antonio Castorina, Daniel Goldin, Rosa María torres, Ob, cit.pp. 119ss

<sup>31</sup> Bradley, Ob.cit.p.166

<sup>32</sup> Bradley, Ob.cit.p.118

<sup>33</sup> José Antonio Castorina, Daniel Goldin, Rosa María torres, Ob, cit.pp.110-126

### 3.6. La didáctica de la lectura y la escritura: aspecto a replantear

Una nueva didáctica de la lectura y escritura, afirma Delia Lerner, exige reconceptualizar el objeto de enseñanza y construirlo tomando como referencia las prácticas sociales de la lectura y la escritura.<sup>34</sup>Es decir, *preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales. Los niños deben acercarse a los textos buscando respuestas para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo, buscando argumentos, deseando conocer otros modos de vida, o para identificarse con otros autores, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de usar el lenguaje. Los niños en una escuela como comunidad de escritores producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, informar sobre hechos, incitar a emprender acciones valiosas, convencer de la validez de sus puntos de vista, protestar o reclamar, compartir con los demás una bella frase, intrigar o hacer reír.*

La didáctica de la lectura y la escritura opta hoy por un enfoque comunicativo y textual. Se privilegia la función comunicativa del lenguaje propiciando situaciones reales de comunicación, parte del texto, no de oraciones, palabras o letras sueltas ya que, el lenguaje se manifiesta en textos escritos y discursos orales y a través de ellos se establece la comunicación posibilitando la interacción y el aprendizaje,

Priorizar la adquisición del código alfabético, limita el contacto de los niños con la lengua escrita en toda su complejidad y belleza. Es muy importante la conciencia fonológica para la adquisición y automatización de la lectura, pero en ningún caso debe tomarse la adquisición del código como un prerrequisito, sino como un aspecto muy específico en la adquisición de la lengua escrita. Lo que se postula es que este aprendizaje se realice en contextos significativos,

Las letras, sus nombres y sus sonidos se irán aprendiendo cuando se los necesita para construir las palabras que requiere la expresión completa, o para llegar a comprender su significado. Cuando, en contacto con un texto escrito, el niño pregunta ¿Aquí que dice? o ¿Y, ésta cómo se llama? O cuando intenta escribir algo y pregunta ¿Con cuál es? El docente aprovecha estas situaciones y a través de diversas interacciones hace que los niños las busquen en el repertorio que conocen, que las ubiquen en los nombres conocidos de los compañeros u objetos del aula o da la información cuando se requiere, pero siempre después de haber estimulado la búsqueda de la respuesta de parte de los niños. “Estos procedimientos hacen que el acercamiento al código, se dé a través de una decodificación significativa, en reales

---

<sup>34</sup> Lerner Delia. (2001) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica. México

contextos de uso y para resolver problemas ligados a la necesidad de producir y comprender escritos”<sup>35</sup>

La fragmentación del lenguaje, el uso de palabras y expresiones fuera de contexto, el aprendizaje sólo de técnicas para escribir, pensando que así hacemos que los niños aprendan más fácilmente, presupone una concepción de niño que sólo puede aprender cuando va de lo fácil a lo difícil, que primero tiene que manejar las partes para luego componer el todo, que su comprensión se desarrollará después de haber adquirido el código, todo esto minusvalora la capacidad de comprensión y creación que demuestran tener los niños.

Lerner, hace explícita la paradoja en que se encuentra la escuela: *“si la escuela enseña a leer y escribir con el único propósito que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a leer y escribir para cumplir las finalidades de la lectura y escritura en la vida social”*<sup>36</sup>

Se asume que apoyar el desarrollo del lenguaje permite a la persona, mayores y mejores posibilidades de participación en la escuela, en su comunidad y en otros ámbitos. La persona que ha tenido la oportunidad de desarrollar ampliamente sus competencias en lenguaje se encuentra en mejores condiciones para mejorar su calidad de vida y ejercer sus derechos en la sociedad. El lenguaje no es sólo un modo de expresar(se) y/o comunicar(se), sino que es el instrumento simbólico principal para organizar el pensamiento. Los niños aprenden a hablar del mundo y aprenden del mundo hablando de él.

Los textos empleados son los que usan en la sociedad, que incluye a la escuela, y corresponden a situaciones e intenciones diversas; en ellos se “inscriben”, saberes, deseos, pensamientos, demandas (un periódico para buscar una noticia, una revista informativa para elegir un programa de TV, boletos de compras, objetos impresos, leer los letreros de la calle para orientarse, leer el menú en un restaurante para pedir algo) El texto constituye una unidad de comunicación que debe ser concebida como tal desde el inicio porque en él concurren simultáneamente todos los niveles de lenguaje, en una situación comunicativa.

Según Lerner, conceptualizar de esta manera la lectura y la escritura, significa también reconceptualizar las prácticas de la escuela. Demanda resolver la tensión que produce tratar la lectura y la escritura como un todo indisoluble que se resiste a ser fragmentado en secuencias lineales, acumulativas de lo simple a lo complejo o pensar en los tiempos reales que insume el desarrollo de procesos comunicativos o de reflexión sobre el lenguaje atendiendo a los ritmos de aprendizaje de los niños el cual compite con los tiempos estrictos de programaciones pensadas para

---

<sup>35</sup> Ramírez, E; Expresar, comunicar, comprender ejes del aprendizaje inicial de la lectoescritura pág 50

<sup>36</sup> Lerner, D; ob, cit

desarrollar contenidos pre fijados sin contemplar los espacios para la retroalimentación, los procesos constructivos de los niños y la concepción de aprendizaje como algo recursivo y no como proceso lineal.

Bajo este enfoque es fundamental realizar, cotidiana y sostenidamente, tres tipos de actividades, que aunque se inician en el nivel inicial, no concluyen en el nivel primario.

Por una parte, el uso social del lenguaje en diversas situaciones comunicativas significativas, por otra parte, la reflexión sobre el propio lenguaje y finalmente, la reflexión sobre las estrategias de desarrollo del mismo.

#### **4. Enfoque de aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros grados**

##### **4.1. Un niño que aprende**

Para orientar el aprendizaje de la lectura y la escritura es necesario conocer las nuevas ideas sobre el aprendizaje que descubren un niño en permanente interacción con su medio, desde que nace. El niño es un ser activo que trata de interpretar el mundo en el que está. No está esperando pasivamente que le enseñen. "Aprender es su oficio. No puede dejar de aprender porque no puede dejar de crecer"<sup>37</sup>

Asumir esta concepción nos permitirá conceder a los niños y niñas mayor participación y protagonismo en la dinámica escolar y en su propio aprendizaje e identificar la riqueza de posibilidades que actualmente tiene, a su disposición, la educación de los niños.

Obviamente que estas potencialidades necesitan, en el caso del aprendizaje de la lectura y la escritura, que el educador sepa establecer las interacciones más adecuadas para poner en contacto a los niños con el nuevo objeto de saber, y mediar entre los dos, para que se dé realmente un aprendizaje significativo. En lugar de preguntarse ¿Cómo enseñar a los niños a leer y a escribir?, en esta nueva perspectiva, los docentes deben preguntarse ¿Cómo aprenden los niños a leer y escribir?; es decir, necesitan considerar su competencia lingüística y sus capacidades cognoscitivas para brindarles experiencias interesantes y estimular el proceso que los llevará al dominio de la lectura y escritura.

---

<sup>37</sup> Ferreiro, E. (2001) Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Fondo de Cultura Económica. México

### ***El peso de los factores emocionales***

Los factores emocionales son el motor de los aprendizajes. El interés y el placer que suscita el aprender, son los factores más importantes que debe manejar un educador. Suscitar el interés o aprovecharlo se convierte en factor clave. La búsqueda de respuestas sobre algo que interesa conocer, la construcción consciente y reflexiva, retan a los niños y refuerzan su deseo de aprender. El educador debe preguntarse siempre si la tarea, o lo que está haciendo, resulta interesante para los niños, si logra despertar su curiosidad y coincidir con lo que ellos quieren resolver.

El placer y el asombro caracterizan los aprendizajes significativos y duraderos. El placer de leer se instala en las etapas más tempranas. El encuentro y la comprensión del sentido de lo que se lee, el despliegue de la imaginación y de la fantasía son los primeros vínculos entre el mundo escrito y los niños. Su permanente “*¿Y aquí que dice?*” es la más clara manifestación de su gran interés por el mundo del sentido y de las marcas escritas.

A partir de diversas investigaciones se acepta que la relación de los niños con los objetos o las personas no tienen por qué atribuirse sólo al desarrollo de sus capacidades lógicas, de hecho, hay otras explicaciones relacionadas con la influencia de factores emocionales, con suficiente poder para desencadenar conductas.

### ***Las habilidades sociales***

Vygotsky y Luria ya sostenían, desde la primera mitad del siglo XX, que los niños desarrollan nociones sobre sí mismos a través del conocimiento de otras personas y que la relación social es fundamental para el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. En esa misma perspectiva, Gardner dirá hoy que el desarrollo del sentido del yo es un proceso complementario al desarrollo del sentido del otro<sup>38</sup>.

Siendo la capacidad de relacionarse y comunicarse con los demás un factor esencial para el desarrollo de la comprensión del mundo y de sí mismos, así como de su propio lenguaje, el aprendizaje de la lectura y la escritura promoverá el trabajo en grupo, la opinión, la discusión de las ideas, la toma de acuerdos y decisiones, el diálogo para resolver conflictos entre pares, la búsqueda del saber.

## **4.2. Las condiciones para el aprendizaje de la lectura y escritura.**

### **Valoración de las expresiones infantiles**

---

<sup>38</sup> Gardner, Howard (1995) Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México, fondo de Cultura Económica.

Una propuesta didáctica centrada en la comunicación se sustenta en el respeto a las expresiones del otro. Requiere que los maestros valoren las manifestaciones de los niños y hagan el esfuerzo de entenderlas. El docente tendrá que aprender a aceptar respuestas de los niños que no coinciden con la “respuesta correcta” que él esperaba; a leer y valorar sus escritos, aunque sean trazos y letras aparentemente sin sentido; a respetar las interpretaciones que hacen los niños sobre lo que han entendido, o lo que han querido escribir, o las explicaciones sobre lo que representa su dibujo.

Sólo así podrá establecer un diálogo real con los niños y reconocer sus saberes previos y su pensamiento infantil para insertar, en diálogo con ellos, el nuevo saber.

### **Ambiente alfabetizador**

Si se quiere que los niños aprendan a leer leyendo y a escribir escribiendo, “es necesario que en las aulas se refleje el rico entorno letrado en que los niños están inmersos fuera de la escuela. Es necesario que hayan letreros que identifiquen los materiales que los niños utilizan; los rótulos para las áreas donde los niños guardan sus pertenencias; libros y revistas para leer, y papeles de diversos tamaños, colores y formas sobre los cuales los niños puedan escribir, según lo requieran los juegos, la cocina o las actividades independientes”<sup>39</sup>

La importancia de los ambientes alfabetizadores se hace más patente en ambientes de predominio de la cultura oral donde el material escrito es muy escaso y donde los usos de la escritura no son frecuentes. En estos ámbitos la escuela debe redoblar sus esfuerzos para que los niños cuenten con materiales para leer y escribir.

El interactuar con materiales escritos permite que los niños construyan y conozcan la lengua escrita según las funciones que cumple en la vida cotidiana.

La presencia de libros, carteles, rótulos revistas, periódicos permite concretar este ambiente lector. Muchas aulas pueden organizar bibliotecas en su interior. Los textos deben ser variados, no sólo literarios, sino también informativos, instruccionales, humorísticos, etc. De modo de facilitar la interacción fluida con la cultura escrita.

Existen también muchos elementos de uso dentro del aula que, al ser producido con los niños, se convierten en estímulos lectores importantes en situación de uso, como los cuadros de asistencia con los nombres de los niños, los rótulos con nombres de los espacios o de los grupos, las mismas producciones de los niños, las lecturas expuestas en papeles grandes, las sistematizaciones colectivas sobre

---

<sup>39</sup> Goodman, Y. (1991) “El conocimiento infantil acerca del desarrollo de la alfabetización. Comentarios finales” en Los niños construyen su lectoescritura. Ed. Aiqué, Buenos Aires

algunas reflexiones sobre el lenguaje como “Los nombres propios se escriben con mayúscula”

### **Interacciones problematizadoras**

“Uno de los criterios principales par planificar una situación didáctica es que ésta se transforme en un problema para los niños”<sup>40</sup>, es decir, “plantear una situación para la cual los niños no posean todos los conocimientos ni todas las estrategias para resolverlo íntegramente. Su resolución genera la necesidad de coordinar o resignificar conocimientos anteriores, construir nuevos conocimientos y desarrollar estrategias”<sup>41</sup>.

Esto requiere que el docente enfrente a los niños con sus propias producciones a partir de preguntas y contraejemplos que lo lleven a reflexionar sobre la lengua escrita y así avanzar en sus conceptualizaciones.

Es necesario que el maestro se ejercite para establecer estas interacciones de modo que el niño se ponga en contacto con la lengua escrita para resolver situaciones, explorar lo que conoce y adquirir nuevos conocimientos de manera activa y reflexiva. El maestro deberá plantear el problema de modo que automotive a los niños a encontrar la respuesta para que, de manera reflexiva, establezca relaciones que le permitan, en situación de comunicación, construir la escritura y comprender el significado de los textos leídos.

### **4.3. La lectura y la escritura de niños de cinco a ocho años**

En los sistemas educativos de los países que comprenden el Centro Andino, la atención de los niños de 5 a 8 años está comprendida por el final de la educación Inicial, en unos casos, y el primer ciclo de la primaria o básica. En el Perú se establece la articulación entre estos dos niveles; en Bolivia, comprende el último grado de la educación inicial y el primer ciclo de la primaria y en Ecuador, constituye el primer ciclo de la educación básica. En todos los países, el Ciclo se subdivide en grados.

La importancia de considerar esta etapa como todo en un ciclo permite habilitar a los maestros para atender la adquisición inicial de la lectura y la escritura, dentro de un continuo evolutivo, y atender a los niños en el nivel de avance en que se encuentren.

---

<sup>40</sup> Grunfeld, D (2000) “La alfabetización inicial. Una mirada sobre el estado de las prácticas” en Sistemas de escritura, constructivismo y educación. Ferreiro, Emilia, Homo Sapiens Ediciones

<sup>41</sup> Castedo M, (1995) Construcción de lectores y escritores. Lectura y Vida, Año 16, N°3, Buenos Aires, citado por Grunfel, D. Ob,cit

En el ámbito andino se puede encontrar niños de primer o segundo grados que requieran estrategias de inicio, por haber ingresado tardíamente a la escuela o por su escaso contacto con lo escrito.

Así mismo, habrá niños pequeños de educación inicial que quieran aprender a escribir y a leer y hagan muchas preguntas sobre el funcionamiento del lenguaje. El docente estará preparado a responder a sus preguntas de modo que les ayude en la construcción de sus nuevos aprendizajes, para proponerles preguntas problematizadoras que incentiven la búsqueda, para plantear actividades ligadas al disfrute de leer y escribir, más que “dar clase” y hacer ejercicios, para que los niños aprendan la escritura o la lectura.

Es probable que, muchos niños de cinco años comiencen a leer y a escribir de manera legible porque el nivel de sus esquemas asimiladores se lo permite. Sin embargo, hay que considerar que no es necesario que niños de inicial alcancen este desarrollo, lo cual tiene que verse como una situación normal que no hay que forzar, ya que los niños tendrán tiempo de seguir avanzando y consolidando este aprendizaje en los grados siguientes, sin embargo el docente debe estar preparado para atender esta situación.

Uno de los logros más esperados en los dos grados siguientes de la escolaridad es que los niños aprendan a leer y escribir. Aunque estos procesos se viene dando desde los primeros años de la educación inicial, este tiempo constituye un momento preferente para la formación de lectores y escritores y el docente debe estar preparado para hacerlo.

Algunas ideas centrales para llevar a cabo este proceso son las siguientes:

### **El contacto con lo escrito**

En esta etapa de la vida de los niños se necesita ponerlos en contacto con los textos escritos, para que adquieran el gusto por leer, permitirles disfrutar con la lectura en voz alta que hacen otros, facilitarles el escribir como ellos creen que se escribe y ,expresar así, sus propias ideas y sentimientos. Se evitarán los ejercicios repetitivos sin sentido, para dejar paso a la escritura libre y creativa, detrás de la cual habrá siempre un pensamiento y un niño que crea y se expresa, aunque su producción no sea legible por el adulto. No se trata de forzar a los niños para que lean y escriban sino de ponerlos en contacto con el mundo escrito, para que vayan familiarizándose con los signos escritos, usándolos en reales contextos de uso y de comunicación y para que desde pequeños se desempeñen como lectores y escritores usuarios de la cultura escrita.

## **El placer de leer**

El placer de leer deberá quedar instalado desde esta etapa de la vida. Será necesario introducir la lengua escrita desde esta etapa temprana, descubriendo su belleza aún en las más pobres escuelas rurales, donde por sus carencias notorias, será necesario redoblar el esfuerzo.

## **Comprensión y sentido desde el inicio**

El reto es que comiencen el proceso de aprender a leer y escribir, comprendiendo lo que se lee y produciendo escritos con sentido desde el inicio. No se trata de que primero adquieran el código y luego comprendan lo que leen y lo que escriben. Ni de que primero adquieran la destreza para trazar las formas de las letras o para hacer sonar las letras sino que lean en textos de verdad y escriban para comunicarse aunque el producto no tenga un nivel alfabético entendible.

Con la estimulación suficiente los niños desarrollarán capacidades para comprender mejor el sistema de lo escrito y para usarlo en contextos de significación, para expresar algo a alguien o para entender lo que otro ha escrito. De esta manera, los niños pequeños irán aprendiendo muchas cosas sobre el lenguaje escrito: como que existen maneras específicas de narrar un cuento y de escribirlo, el uso de formas diversas cuando quieren invitar, responder, solicitar, saludar, descubrir la lectura como medio de información, etc.

## **Lectura y escritura en todas las actividades**

La escritura y la lectura irá inmersa en las múltiples actividades que los niños de cinco a ocho años deben realizar. Es importante presentar por escrito todo aquello que se requiera: instrucciones, canciones, experiencias, etc. Se pondrá de manifiesto el carácter globalizado de las actividades, dentro de las cuales fluirá de manera natural lo que se requiera leer y escribir. Son múltiples las actividades significativas que se desarrollarán: juegos con el lenguaje (trabalenguas, rimas, adivinanzas), actividades para tratar temas específicos de interés de los niños, actividades manuales, psicomotrices, visitas, proyectos, juegos, etc.

## **Expresión a través de otros lenguajes**

Se aprovechará esta etapa para ligar la escritura libre y la lectura con diversas formas de expresión y uso de otros lenguajes, por ejemplo, dibujar y escribir sobre lo que se dibujó, dramatizar y dictar al docente los diálogos que se representarán, elaborar máscaras o títeres para representar lo leído, modelar escenas de un cuento, etc.

## **La lectura y escritura: Dos caras de la misma moneda**

Lectura y escritura no son prácticas separadas. Al leer se adquieren conocimientos que serán valiosos cuando se quiera escribir, y al escribir, se construye y se comprende mejor la lectura. La adquisición de la lengua escrita incluye tanto la lectura y la escritura, sin anteponer ninguna a la otra.

En la escuela estas actividades deben darse simultáneamente. Las actividades programadas deben considerar las actividades para leer y escribir. Los temas sirven de telón de fondo para las actividades de lectura y escritura, si se trata sobre animales, el cuerpo, el lugar donde se vive, se deben insertar las actividades de lectura y escritura. También habrá temas que exclusivamente se centren en el lenguaje escrito como la actividad de crear cuentos, donde se pueda analizar su estructura y el lenguaje que emplean, para luego planificar estructuras similares para crear y escribir los propios cuentos.

La organización de los temas, a través del trabajo por proyectos, permite la planificación en conjunto, la toma de decisiones, el trabajo en equipo y compartir con los niños los propósitos en torno a la lectura y la escritura.

### **4.4. Actividades de lectura**

Los tipos de actividades de lectura en Educación Inicial y en los primeros grados son similares. Va a cambiar el nivel de las interacciones entre el docente y los niños, es decir, con los niños más pequeños primará el contacto con diferentes portadores de texto y la escritura libre y creativa; con los mayorcitos, habrá más interés por la construcción reflexiva de la escritura y por la comprensión de mayores aspectos de la lectura.

Las actividades se presentan como un abanico de oportunidades a desarrollar en las aulas dentro de contextos significativos de aprendizaje. No se trata de poner en marcha actividades de un solo tipo sino de ofrecer diversas oportunidades de leer y escribir, algunas por el placer de hacerlo, otras dentro de actividades que las demanden otorgándoles el tiempo necesario para tratarlas a profundidad como experiencias reales de lectura y escritura.

Se consideran básicamente los siguientes tipos de actividades de lectura:

- Lectura libre por placer
- Lectura del docente a los niños
- Lectura para buscar información
- Lectura para reflexionar y profundizar sobre el lenguaje

La lectura por placer y la lectura que el docente hace a los niños tienen clima y espacio propio y mayor autonomía. Las otras dos se dan inmersas en actividades mayores.

Las actividades de lectura se pueden dar estrechamente ligadas a la expresión oral de lo leído, a la escritura o a otras formas de expresión como el dibujo, la dramatización, el modelado.

### ***Lectura libre por placer***

El aula permitirá las interacciones entre los niños y los diversos materiales de lectura que ellos mismos seleccionarán. Se trata de un encuentro personal con los textos por el placer de descubrir su sentido, lo que dicen, de lo que tratan, sin que interfieran preguntas del docente, ni evaluaciones de lo leído, ni ningún tipo de exposición o comentario obligado posterior.

Requiere de un ambiente especial para la lectura dentro del aula y de normas establecidas en conjunto para ordenar y cuidar los materiales. Puede realizarse en algún sector del aula, en la biblioteca – si existe- o en su hogar donde los niños pueden “leer” o pedir que les lean cuentos, canciones, rimas, poemas.

### ***Lectura del docente a los niños***

El docente selecciona, lee en voz alta y comparte con los niños cuentos, fábulas, leyendas, poesías, historias de aventuras. De esta manera los niños se ponen en contacto con mundos desconocidos y fantásticos sobre todo los que brinda la literatura infantil. También lee textos informativos como noticias, instrucciones para realizar algo.

Estas actividades requieren que el docente se prepare de modo especial para adecuar su tono de voz, sus gestos según lo demande la lectura, para transmitir estados de ánimo, climas emocionales que permitan a los niños imaginar y elaborar sentidos.

La lectura puede abrir espacios de intercambio, de preguntas de parte de los niños lo cual puede permitir el retorno al texto para que los niños comprendan mejor y amplíen su sentido. Múltiples interacciones, contraargumentos pueden presentarse lo cual debe ser visto por el docente como medios para profundizar la comprensión de la lectura e ir comprendiendo el sistema de lo escrito.

El docente puede, posteriormente, promover la animación de la lectura pidiendo a los niños representarla con títeres, máscaras, disfraces, mediante el dibujo o el modelado de modo de revivir su significado.

Las dos actividades anteriores tienen que ver con el desarrollo del placer de la lectura “a pesar de que los maestros aún suelen considerarlo como pérdida de tiempo, leer y escribir por puro placer genera vínculos afectivos con la palabra escrita”<sup>42</sup>

Además de la dimensión placentera y recreativa la escuela tiene que promover otros tipos de lectura que transmiten y posibiliten el conocimiento.

### ***Lectura para buscar información***

Es la lectura para encontrar en los textos respuestas a algunas preguntas planteadas por los niños como: ¿Qué comen los osos?, ¿Cómo viven las hormigas?

Los niños exploran el material y se detienen donde quieren leer de manera más detallada. Al principio piden al docente que les lea, luego pueden hacerlo de manera más individual o entre los miembros de un grupo. Esto va introduciendo a los niños en una de las estrategias de los lectores expertos cuando buscan información sobre un tema de interés,

Esta entrada general puede desembocar en interacciones para que los niños comprendan mejor el sistema de escritura: como establecer relaciones entre las ilustraciones y los textos, las partes leídas y las partes escritas, encontrar en los textos expresiones, títulos que se han leído, pedirles que escriban como creen que se escribe, o que escriban algo sobre el texto leído, o elaboraren carteles o cuadros que sistematicen lo que han aprendido.

### ***Lectura para reflexionar y profundizar sobre el lenguaje***

Son sesiones específicas en las que la intención es aprovechar lo que se lee para estimular la comprensión de la lectura e ir profundizando en el lenguaje, sus formas expresivas y tener elementos para ir construyendo la escritura.

Se comienza utilizando preferentemente los llamados “textos predecibles” es decir textos que repiten sus expresiones a manera de estribillos (“Yo no, dijo el gato; Yo no, dijo el pato”) a fin de facilitar la comprensión y encontrar formas fijas que faciliten la lectura. Sin embargo, los textos que se trabajen pueden ser diversos: canciones, poemas, fichas de instrucciones que se presentan acompañados de ilustraciones porque se trata del momento inicial de la lectura.

---

<sup>42</sup> Goldin Daniel (2002) El poder y la formación de lectores en la escuela. Conferencia en el Foro de análisis “Líderes educativos: por una nueva escuela urbana” (México) Sus secretaría de asuntos Educativos.

“Se comienza con una lectura personal silenciosa, luego sigue una puesta en común, una reflexión sobre el lenguaje inducida por el docente con éstas u otras preguntas similares: *¿Qué creen que es? ¿De qué creen que se trata? ¿Quién lo habrá escrito? ¿Cómo saben que aquí dice...? ¿Dónde más dice?* Y un momento de comprobación de las hipótesis o de las suposiciones que los niños hayan hecho o dicho, después de esto el docente puede leer el texto completo”<sup>43</sup>

Se sigue con preguntas de comprensión literal o inferencial del texto. Se puede profundizar analizando el sentido de expresiones y usos del lenguaje que aparecen en la lectura. Puede pedirse a los niños que dibujen o que escriban libremente sobre algo relacionado con el texto como recursos para reforzar la comprensión.

Un segundo momento puede estar referido a un trabajo mayor con el texto a través de intervenciones problematizadoras del maestro como *¿Dónde dirá...? ¿Cómo te diste cuenta? Pero María dice que no es así por que comienza con “O”, ¿tú que piensas?*

Pueden entresacarse expresiones conocidas para jugar con ellas y guardarlas en la memoria. Realizar actividades de reconocimiento de sonidos iniciales o finales iguales, de recortar palabras a partir de una letra escogida, escribir con letras sueltas, etc. todo esto para facilitar la construcción de la escritura en contextos significativos.

#### **4.5. Actividades de escritura**

La adquisición constructiva de la escritura plantea a los niños confrontaciones, conflictos que los llevan realmente a comprender el sistema de escritura. La construcción inicial de la escritura supone la lectura y por ello es una experiencia mucho más rica en el proceso de aprender. Aprendiendo a escribir es que el sujeto se pone en real interacción con el objeto escritura lo que favorece el proceso de apropiación de la lengua escrita.

Las producciones escritas de los niños pueden trabajarse estrechamente ligadas a leer, a escuchar y hablar y al uso de otros lenguajes, incluso el de la computadora, donde sea posible.

Hemos seleccionado tres tipos de actividades:

- Los niños dictan, el docente escribe
- Escritura libre
- Escritura creativa

---

<sup>43</sup> Ramírez, E (1997) *Expresar, Comunicar, comprender. Ejes del aprendizaje inicial de la lectura y la escritura*, Lima, Perú.

La escritura creativa tiene su propio espacio y puede darse sin conectarse a otras actividades. Las otras dos aparecen inmersas en actividades mayores.

Estas actividades son las que más requieren que los docentes conozcan la evolución psicogenética de la escritura y la forma de interactuar y las oportunidades que se pueden brindar a los niños para que avancen y la adquieran.

### ***Los niños dictan, el docente escribe***

El maestro aprovecha lo que los niños dicen y lo escribe de modo que puedan ligar lenguaje oral y escrito. *“Al iniciarse el proceso formal del aprendizaje de la escritura, los niños deben sentir, que son capaces de producir escritos. Lo importante es que se expresen, comuniquen, envíen mensajes, cuenten sus experiencias, dicten y vean escrito lo que sucedió en la clase: las normas que se establecieron, la receta que se preparó, los cuentos que se elaboraron”*<sup>44</sup>. El docente las escribe, las lee o las hace “leer” a los propios niños.

Esta actividad es una de las primeras manifestaciones de la producción de escritos de parte de los niños. “Al asumir la posición de quien escribe frente a los alumnos, el docente asume la tarea de ponerlos en contacto con la complejidad del sistema alfabético de escritura, les presenta en la acción todo el repertorio de letras y marcas gráficas de la lengua”<sup>45</sup>

A partir de los textos producidos por los niños el docente puede proponer una revisión para mejorarlos con ellos, sobre todo cuando el texto va a salir a un destinatario. En este proceso los niños pueden darse cuenta de la falta de secuencia, la repetición de algunas expresiones, de vacíos en la comunicación.

El docente realiza con ellos el mejoramiento del texto hasta que los niños deciden la versión final.

Este trabajo puede hacerse con los niños de Inicial y de forma más precisa con los de los grados siguientes.

### ***Escritura libre***

Desde la Educación Inicial se invita a los niños a escribir siempre con una finalidad y considerando un destinatario: escriben algo sobre sus dibujos, carteles para dejar recados o avisos, cartas a los compañeros, afiches para recordar la hora y fecha de

---

<sup>44</sup> Ramírez, E (1998) De Tin Marín: Guía para el docente de primer grado de primaria, Lima

<sup>45</sup> Propuesta para el aula-Material para docentes (2001) Ministerio de Educación de Argentina-Programa Nacional de Innovaciones Educativas.

una invitación, cuentos, sobre el tema de un proyecto, experiencias y vivencias de la vida cotidiana, crean escritos libremente a partir de ilustraciones sugerentes.

Al principio se acepta todo tipo de escrito pues el propósito es promover el pensamiento y expresarlo usando la escritura. Debe revertirse la idea de que es necesario que los niños sepan escribir de manera convencional para poder abordar la producción de textos con ellos. Si el escrito es ilegible, el docente puede pedir a los niños que le dicten lo que han querido escribir para escribirlo debajo del escrito, explicando a los niños que él escribirá “cómo él sabe hacerlo” y que ellos han escrito así porque aún están aprendiendo.

“El docente enfrenta a los niños a retos cognitivos como: ¿Qué quieres escribir?, ¿A quién quieres escribir?, ¿Qué escribirías sobre...? Estas preguntas los estimulan a centrarse en el sentido, a organizar su pensamiento antes de ponerlo por escrito; en la expresión libre, en la idea de destinatario. También los mueven a organizar y seleccionar la información que poseen y a resolver por sí mismos el cómo expresarse por escrito aún sin tener todos los elementos para hacerlo.

*“Se busca desde el inicio que los niños produzcan textos extensos pues si sólo se les limita a escribir palabras, no tendrán la oportunidad de utilizar realmente el sistema de escritura ni de preguntarse acerca de los problemas ortográficos, semánticos, sintácticos que el uso real les plantea. Si en clase se usa el lenguaje en contextos comunicativos, irán adquiriendo los elementos lingüísticos que necesitan”<sup>46</sup>*

En este contexto significativo se irá dando información sobre el código, la relación de las letras con su nombre y su sonido. El trabajo con el nombre constituye un excelente recurso pues da mucha información sobre el sistema de escritura, los niños se dan cuenta que se escribe de izquierda a derecha y sobre una línea horizontal imaginaria, que hay relación entre lo que se escribe y los sonidos del habla, que las letras guardan un orden, que hay mayúsculas y minúsculas, que pueden cambiar de forma pero dicen lo mismo<sup>47</sup>. Favorece también el análisis fonológico y gráfico, el reconocimiento de letras iniciales, entresacar letras iguales en diversos nombres, escribir el nombre utilizando letras móviles y además es una palabra que puede usarse en contextos comunicativos cuando se usa por ejemplo para saber quienes han venido o para enviar cartitas firmadas a los compañeros.

### **Escritura creativa**

Es una forma de escritura libre que estimula la creatividad, la imaginación para producir textos originales. Se apoya a los niños con ilustraciones de escenas que

---

<sup>46</sup> Ramírez, E. (1997) Ob,Cit.,pág 51

<sup>47</sup> Ramírez, E., (1998) De Tin Marín Guía para el docente de primer grado de primaria p. 58

inviten a la construcción de historias o con inicios sugerentes que despierten la imaginación, la creatividad y el pensamiento divergente en los niños.

##### **5. ¿Qué capacidades de lectura y escritura hay que desarrollar en los niños a través de la escuela?<sup>48</sup>**

La comprensión y producción de textos orales y escritos entendidas como procesos de construcción de significados requieren, por parte del docente, el conocimiento de estos procesos y de la manera como diagnosticarlos, promoverlos, valorarlos y calificarlos en el aula. Además, es sabido que estos procesos constructivos implican la “interiorización, autorregulación y uso autónomo de las estrategias que permiten leer y escribir en una amplia gama de situaciones, para obtener objetivos propios de índole muy variada”<sup>49</sup> lo que podría extenderse también a la comunicación oral. Así, la evaluación debe ser una actividad continua que contribuya con el aprendizaje de los estudiantes y le permita al docente conocer su avance para retroalimentar el proceso de aprendizaje y su propia práctica pedagógica.

Los objetivos de Diagnóstico y Evaluación del Centro Andino están centrados, precisamente, en mejorar el conocimiento y las capacidades de los profesores para diagnosticar y evaluar a los estudiantes en el aula, así como para comunicar sus progresos a sus padres y a la comunidad en un lenguaje simple y accesible. También, se pretende ofrecerles un conjunto de estrategias, herramientas y procedimientos que se irán trabajando conjuntamente con ellos a lo largo del año, con la finalidad de ir construyendo esas capacidades vinculadas a la comprensión de la evaluación como un proceso continuo y parte del proceso de aprendizaje.

Para contribuir a identificar las capacidades que se pretende que los docentes trabajen con los niños en el aula, se les propondrá un conjunto de capacidades y sus desempeños para los niños de inicial 5 años, primer grado y segundo grado de primaria. Cabe aclarar que dichas capacidades deben ser evaluadas en el aula en diferentes situaciones a través procedimientos e instrumentos pertinentes a lo evaluado.

---

<sup>48</sup> Tomado del documento de trabajo “Una propuesta de evaluación del aprendizaje de la lectura y la escritura en el primer ciclo” que viene elaborando Angélica Montané Lores para el Centro Andino –Lima-2003

<sup>49</sup> Solé Gallart, Isabel. Evaluar lectura y Escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras. (artículo, buscar referencia)

### **Las competencias comunicativas**

La comprensión y producción de textos y discursos orales son procesos complejos que implican el desarrollo de capacidades, entendidas como el conjunto de procesos cognitivos y afectivos que permiten un desempeño adecuado según las necesidades comunicativas específicas en un contexto determinado.

La comunicación y expresión oral es una de las competencias comunicativas que permite el intercambio y la expresión de ideas, pensamientos y sentimientos. La comprensión de discursos orales requiere, a su vez, del desarrollo de la atención y la actitud de escucha para lograr la comprensión de los mensajes orales.

La comprensión de textos como proceso de construcción de significados a partir del texto leído requiere de un procesamiento de información a varios niveles de complejidad. Los propósitos del lector pueden ser distintos, según el que predomine, usará determinadas estrategias para apropiarse del significado.

La producción de textos como proceso de expresión y creación de ideas e información requiere de la organización de las ideas en torno al significado de lo que se quiere comunicar. Además la escritura como sistema tiene un conjunto de convenciones de los que hay que apropiarse para logra una expresión elaborada.

**COMPETENCIA: *Comunicación oral*** (en elaboración)

**COMPETENCIA: *Comprensión de textos***

**COMPETENCIA: Comunicación oral**

Capacidades	Descripción
<b>COMPRENSIÓN LITERAL</b> 1.Extrae y relaciona ideas e información	El lector extrae el significado de ideas e información que está expresada en el texto. Estas pueden estar localizadas en una o más partes del texto lo que le exige al lector quedarse en el nivel de la oración o frase. En un nivel más avanzado, el lector podrá relacionar ideas e información presente en varias partes del texto llegando al significado local o total del mismo.
<b>COMPRENSIÓN INFERENCIAL</b> 2. Interpreta información	El lector interpreta a partir de información que está presente en el texto así como de información que no está presente en el texto y debe inferir. Esto requiere que relacione ideas e información presentes en el texto para luego interpretarla llegando al significado local o total del mismo.
<b>COMPRENSIÓN CRÍTICA Y VALORATIVA</b> 3.Critica y valora lo que lee	El lector relaciona el texto con la propia experiencia personal y la lectura de otros textos. Puede opinar y argumentar sobre el significado del texto, interpretar y relacionar información que no está presente en el texto integrando el significado con su conocimiento y experiencia. En un nivel más avanzado puede reconocer las intenciones del autor.
<b>REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE Y LOS TEXTOS</b> 4.Examina y evalúa el contenido, el lenguaje y los elementos textuales	El lector reconoce las características y elementos del texto en sí mismo, tanto en el uso del lenguaje para la construcción del significado (contenido) como de la estructura y los elementos textuales que componen el texto (forma). En un nivel más avanzado puede analizar los recursos del lenguaje usados por el autor para construir el significado y evaluar su pertinencia.

**COMPETENCIA: Producción de textos**

Capacidades	Descripción
<b>ADECUACIÓN A LA SITUACIÓN COMUNICATIVA</b> 1. Escribe con propósitos claros	Se expresa por escrito de acuerdo al propósito comunicativo que persigue, por ejemplo, informar, expresar, crear, persuadir. Esto exige que el escritor tenga claridad sobre la acción comunicativa que quiere establecer y el objetivo que quiere lograr. Según esta intención escribirá un tipo de texto adecuado a dicho propósito.
<b>ELABORACIÓN TEXTUAL</b> 2. Escribe textos completos siguiendo una estructura textual	Comunica ideas e información siguiendo la estructura del texto elegido para comunicar y expresarse.
<b>MANEJO DE LA LENGUA</b> 3. Relaciona ideas con sentido y las expresa de manera legible	Organiza sus ideas relacionándolas usando elementos del lenguaje que contribuyan al significado del texto.
<b>REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE Y LOS TEXTOS</b> 4. Contrasta su escrito con las convenciones del lenguaje, la lengua y la comunicación.	Identifica usos correctos del lenguaje cuando revisa corrige, reescribe su escrito (estructura, lenguaje, adecuación) centrado siempre en el sentido, el tipo de texto y la situación comunicativa.

**6. ¿Qué deben saber los maestros para desarrollar en los niños capacidades de lectura y escritura?**

**6.1. Propósitos y características de la capacitación**

El aspecto principal del Centro Andino es la capacitación docente, a través de ella aporta al desarrollo de capacidades de los docentes para que el proceso de enseñanza- aprendizaje produzca que los niños y niñas aprendan a leer y escribir y se conviertan en usuarios competentes de la cultura escrita.

La capacitación se orienta a transformar el aula y garantizar logros relevantes en la lectura y escritura de niños y niñas entre los cinco y los ocho años de edad. El Centro Andino brinda capacitación presencial y a distancia a los docentes que se encarguen de esos grados.

La capacitación considera a los docentes como sujetos activos en sus procesos de construcción del conocimiento. Toma en cuenta sus necesidades, intereses, representaciones, concepciones y conocimientos previos para, desde ahí, seleccionar las situaciones problema, desarrollar procesos de reflexión conjunta sobre la propia práctica, aprender haciendo, reflexionando, y experimentando y de esa manera lograr que los docentes sean los actores del cambio, se auto evalúen constantemente, construyan nuevas respuestas, asuman la responsabilidad de su propia formación y amplíen sus competencias profesionales.

La capacitación no se concibe como un proceso lineal y acumulativo, sino como un proceso dinámico y recurrente de revisiones y avances, en el que el docente va cuestionando, analizando y apropiándose de los sentidos, de los nuevos significados de su quehacer a partir del trabajo con otros. Es una capacitación que comprende que lo vivido y discutido en las sesiones de capacitación tiene que confrontarse y vivirse en la propia práctica para resignificarla y plantear desde ella nuevas preguntas y nuevos retos.

En este sentido los formadores juegan un papel importante como propulsores de procesos colectivos de construcción de conocimientos, de nuevas actitudes y de toma de decisiones frente a la alfabetización de los niños. El formador concibe la capacitación como experiencia de interaprendizaje, donde él también aprende. Si bien programa las acciones y prevé los recursos, asume esto con flexibilidad, pues está atento a los procesos de aprendizaje de los docentes, a sus demandas de comprensión, y asume con responsabilidad y con criterio los cambios que se produzcan en lo programado en aras de que los docentes aprendan más y mejor.

De ahí también, la importancia de procesos de asesoría pedagógica a los docentes y del monitoreo de lo que está pasando en las aulas. Mecanismos que se constituyen en fuentes de retroalimentación sobre avances y cambios.

Además de mejorar su rol profesional, la capacitación atenderá aspectos referidos al yo del docente, tenderá a crear un clima afectuoso y de relaciones armoniosas, promoverá la autoestima, el reconocimiento de los éxitos, hará un espacio a las inquietudes y temores, a la alegría y al juego.

La motivación de los docentes irá creciendo si advierten que, debido a la capacitación se producen cambios en el aula y en el aprendizaje de los niños. El

reconocimiento oportuno a estos avances, por mínimos que sean, ayudarán a elevar su autoestima, iluminar los aspectos positivos de su práctica y reforzar los cambios.

La capacitación tiene que manejarse con la idea que es un medio para desenvolver procesos donde todos los involucrados tienen alguna responsabilidad y cuya consolidación demanda tiempo. En forma realista admite que los cambios no se dan de la noche a la mañana, pero tiene gran claridad en los propósitos a conseguir aún en el corto plazo.

Los equipos de formadores realizan la evaluación de sus propias acciones de capacitación a fin de extraer las lecciones aprendidas, reajustar y mejorar los procesos y los aprendizajes. Esta evaluación en equipo es fuente de ideas nuevas para el mismo proceso de capacitación y de sistematización y documentación de las experiencias.

La capacitación se orienta a fortalecer a la escuela en su conjunto, por tanto, se articula al Proyecto Educativo del Centro Educativo con relación a los logros en materia de lectura y escritura de los niños, según sea el caso, la inclusión de las innovaciones en sus planes de desarrollo institucional, así como, a su movilización para promover la lectura y escritura al interior de la escuela, con otras escuelas y proyectarse a la comunidad. Para atender a los docentes de otros grados se realizarán Jornadas Pedagógicas que involucren a toda la escuela y que la proyecten a la comunidad.

Las escuelas potenciarán sus innovaciones y cambios permitiendo que sus docentes se organicen en Grupos de Interaprendizaje, y en Redes Educativas más amplias, para analizar la problemática educativa que les concierne y asumir metas de renovación en equipos de trabajo.

La capacitación propicia el desarrollo de capacidades de gestión de equipos locales para hacerla realidad y comprometerlos en su viabilidad futura. Atiende fundamentalmente los aspectos pedagógicos, sin desatender los que se refieran a la gestión de la capacitación y del proyecto. Al respecto impulsará alianzas con instituciones co-responsables de la capacitación, especialistas del sistema de educación del ámbito local, Instituciones formadoras de maestros, representantes de gobiernos locales y organizaciones de base.

La capacitación intercala en su estrategia talleres presenciales, asesoría pedagógica y monitoreo del proceso educativo en las aulas.

La asesoría pedagógica establece mecanismos de orientación y apoyo al cambio en las aulas. La brinda el equipo responsable de la capacitación local. El monitoreo lo realiza un equipo más amplio que además de los responsables de la capacitación

local puede incluir a responsables de las instancias educativas locales, representantes de gobiernos regionales o municipales, profesores y alumnos de Centros de formación Magisterial. Los indicadores de cambio que se observan en el monitoreo se formulan con la participación activa de los docentes durante los talleres presenciales. El monitoreo incluye sesiones de aprendizaje para reforzar o mejorar los resultados encontrados en la observación.

## **6.2. Competencias docentes**

A través de una capacitación centrada en obtener logros de aprendizaje en lectura y escritura los docentes desarrollarán competencias para:

1. Manejar los conceptos centrales referidos al aprendizaje de la lectura y escritura con enfoque psicogenético, constructivista y comunicacional.
2. Establecer relaciones interpersonales con niños y adultos centradas en el respeto a las personas, la expresión de las ideas y la participación democrática
3. Organizar las situaciones de aprendizaje para promover la construcción de los conocimientos, la creatividad, la búsqueda y la socialización de los mismos.
4. Diversificar las intervenciones pedagógicas y los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura según las características biológicas, sociales, emocionales de niños y niñas, sus diversos estilos de aprendizaje y de inteligencias y sus contextos culturales y étnicos.
5. Analizar el desenvolvimiento de las situaciones didácticas identificando los procesos que desarrollan los niños y posibles dificultades para establecer propósitos y reajustar metodologías.
6. Ofrecer retroalimentación continua a las acciones y procesos de aprendizaje de los niños a fin de animarlos a seguir aprendiendo y comprometerlos en su propio aprendizaje.
7. Manejar estrategias de evaluación de la lectura y escritura que permitan apreciar el nivel de logro de los aprendizajes y formas de apoyar a los niños en sus dificultades.
8. Manejar la gestión de la clase, la organización democrática de las responsabilidades, y el trabajo grupal e individual, estableciendo una relación de autoridad pero también de confianza con los niños.

9. Reformular su propia práctica pedagógica a través del análisis sistemático de la misma como parte de su compromiso de participación en el Proyecto Educativo de su centro educativo, en el campo de la lectura y escritura.
10. Manejar, al nivel de usuario, programas básicos de las tecnologías de la información y la comunicación.

### **6.3. Aspectos y temas de capacitación**

Aprendizaje, gerencia del aula, comprensión lectora, producción de escritos, expresión a través de diversos lenguajes, programación de las actividades y evaluación del desempeño, son temas que abordará la capacitación.

El punto de partida de las acciones de capacitación será la reflexión sobre la propia práctica para insertar en ella la didáctica y los enfoques pedagógicos que se requieran, ubicándolos en contextos determinados y apoyándose en contenidos disciplinares básicos según los demande el tema. Estos cuatro aspectos a desarrollar cuando se traten los temas están referidos a:

1. La actualización en didáctica específica, trata de dotar al docente del dominio de estrategias metodológicas para que los niños aprendan a leer y escribir y desarrollen sus habilidades comunicacionales y con ellas desarrollen estructuras mentales y capacidades el análisis, interpretación y procesamiento de la información, resolución de problemas, creatividad. Tiene el mayor peso en las acciones de capacitación.
2. La actualización pedagógica, brinda los enfoques pedagógicos relacionados con aprendizaje, lectura y escritura, la organización y desarrollo de las actividades y formas de evaluación.
3. Adecuación y valoración del contexto, otorga a las situaciones didácticas las particularidades específicas del contexto en que ocurren para atenderlas de manera diversificada según las características de desarrollo de los niños y los rasgos culturales y familiares particulares.
4. La actualización disciplinar, pretende ofrecer comprensión de campos disciplinares específicos directamente relacionados con los temas de la didáctica, tanto en lengua materna como en segunda lengua. Abarca los aspectos de la disciplina que son estrictamente necesarios. para explicar la didáctica o los enfoques pedagógicos de la lectura y escritura.

La siguiente matriz presenta los aspectos y temas que desarrollará la capacitación y que deberán distribuirse en las acciones de capacitación a desarrollar con los docentes.

	<b>Aprendizaje</b>	<b>Gerencia y clima del aula</b>	<b>Comprensión lectora</b>	<b>Producción de escritos</b>	<b>Expresión a través de otros lenguajes</b>	<b>Programación de actividades</b>	<b>Evaluación del Desempeño</b>	<b>Tecnologías de la información y comunicación</b>	
<b>Didáctica</b>	<p>Interacciones problematizadoras para estimular el aprendizaje</p> <p>Estrategias para compartir los propósitos del aprendizaje con los niños.</p> <p>Formas de propiciar la metacognición</p>	<p>Organización para el Autogobierno escolar</p> <p>Organización de los grupos</p> <p>Organización del aula</p> <p>Norma de convivencia</p> <p>Expectativas del docente sobre sus alumnos</p> <p>Clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas.</p>	<p>Didáctica de la lectura en situación de uso y contexto comunicativo</p> <p>Interacciones problematizadoras</p> <p>Procedimientos para la comprensión</p> <p>Procesos grupales e individuales de construcción del significado</p> <p>La animación de la lectura</p>	<p>Didáctica de la escritura en situación de uso y contexto comunicativo</p> <p>Interacciones problematizadoras</p> <p>Procedimientos para la producción de escritos</p> <p>Estructuras lingüísticas y análisis fonético</p>	<p>Procedimientos y estrategias para el desarrollo del lenguaje oral y el diálogo en el aula</p> <p>Procedimientos y estrategias para el desarrollo de otros lenguajes (dibujo, dramatización)</p>	<p>Organizar las actividades de aprendizaje en el tiempo</p> <p>Los procesos de aprendizaje en la programación</p> <p>Programación centrada en propósitos didácticos claros</p> <p>Programación por proyectos</p> <p>La diversificación y la metodología multigrado</p> <p>Uso de materiales acordes a la programación</p>	<p>Estrategias y procesos de evaluación de la lectura y la escritura</p> <p>La valoración continua o monitoreo permanente de los aprendizajes.</p> <p>Cómo evaluar el proceso de aprendizaje</p> <p>Registro de los avances de los niños</p>	<p>Manejo de programas básicos de tecnologías de la información y la comunicación</p>	
<b>Pedagogía</b>	<p>Cómo aprenden los niños</p> <p>Aprendizaje centrado en los niños</p> <p>Procesos de aprendizaje</p>	<p>Los factores sociales y afectivos como nuevos ejes de los aprendizajes</p> <p>La participación de los niños en las actividades escolares</p>	<p>Enfoque pedagógico del aprendizaje de la lectura</p>	<p>Enfoque pedagógico del aprendizaje de la escritura</p>	<p>Fundamentos pedagógicos para trabajar con diversos lenguajes en el aula</p>	<p>Organización de las actividades integradas.</p> <p>El uso del tiempo en las aulas y organización de la jornada escolar</p>	<p>Enfoque de evaluación</p> <p>“Leer” e interpretar los desempeños</p>	<p>Las nuevas tecnologías y el aprendizaje.</p> <p>Tecnología, lectura y escritura infantil</p>	

	<b>Aprendizaje</b>	<b>Gerencia y clima del aula</b>	<b>Comprensión lectora</b>	<b>Producción de escritos</b>	<b>Expresión a través de otros lenguajes</b>	<b>Programación de actividades</b>	<b>Evaluación del Desempeño</b>	<b>Tecnologías de la información y comunicación</b>
<b>Contexto</b>	Intereses, necesidades, expectativas, ritmos, estilos de aprendizaje  Característica del desarrollo de los niños y niñas de 5 a 8 años en los contextos de intervención	Gerencia de aula y tipos de escuelas	Conocimiento de los textos disponibles localmente  Mecanismos de recuperación de lo oral	Conocimientos y valoración de expresiones artística locales	Las actividades del centro educativo y sus tiempos  Diversificación de contenidos y procedimientos según el contexto  Calendarios comunales vigentes	Cómo son, que saben, qué desempeños han alcanzado los niños.	Posibilidades de aplicación de las nuevas tecnologías.	
<b>Aspecto Disciplinar</b>	Cómo aprenden los niños  Los procesos como el centro de la actividad el niño  Concepción de aprendizaje constructivo, interactivo y reflexivo.  Enfoque de inteligencias múltiples	Componentes sociales y afectivos del aprendizaje	Concepción de la lectura y escritura  Bases psicogenéticas de la lectura y la escritura  Estructura y tipología de textos  Información básica sobre al comunicación  Gramática oracional, ortografía, puntuación dentro del texto.	La expresión oral como expresión de las estructuras de pensamientos de los niños.  El dibujo, primeros intentos de simbolización de niñas y niños.  La dramatización.  Otras formas de expresión.	Programación de actividades globalizada, contextualizada, centrada en procesos y propósitos claros	Ideas básicas sobre evaluación.  Tipos de evaluación	Programas básicos para el manejo de la computadora y la Internet.	

#### **6.4. Los programas a distancia**

El apoyo a los docentes a través de programas a distancia usando la tecnología de la comunicación, contribuye a ampliar las actitudes reflexivas e investigativas para la construcción del conocimiento, y promueve la argumentación, el manejo crítico, la discusión de las ideas, evitando así que la tecnología se convierta en un medio para sólo consumir información.

El Centro Andino va a propiciar el uso de tecnologías como: prensa, radio, televisión, video, Internet, computadora y multimedia en general. Las tecnologías pueden incrementar y recrear notablemente las posibilidades de construcción de conocimientos si se integran a la escuela involucrando a los sujetos y agentes educativos de manera activa y participativa en las situaciones de aprendizaje.

Las TIC, incorporadas a la educación, pueden ser un medio particularmente poderoso para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, y para ser utilizadas con finalidades lúdicas, informativas, comunicativas, instructivas pero también para reflejar el mundo real y favorecer la construcción de conocimientos significativos de “los sujetos que aprenden”, sobre todo de los maestros. .

Un concepto que se busca poner en práctica desde este componente de tecnologías es el de las Comunidades de práctica. Se trata de la creación de un entorno de aprendizaje en el que los docentes - estudiantes se comunican compartiendo experiencias y proyectos comunes. Se enfatiza la idea del “compartir haciendo” y construir significados en un entorno social. Esta aproximación tiene como objetivo crear comunidades de aprendizaje en ambientes auténticos, donde “los que aprenden” asumen las responsabilidades de su propio aprendizaje.

De esta manera, con el uso de distintas herramientas (i.e. videos de clases demostrativas o testimoniales) se busca que los maestros puedan acceder a un conjunto de experiencias y prácticas profesionales de sus pares a nivel nacional e internacional, que les permitan auto evaluar, compartir y por tanto regular los procesos que se viven en el aula y a menudo son vividos de manera aislada. Igualmente, y dadas sus características, estas tecnologías puede contribuir a que el docente desarrolle tratamientos individuales y ritmos diferentes para cada estudiante abriendo distintos ambientes de aprendizaje según las necesidades y realidades específicas.

Se ha de presentar a los maestros las ventajas y los inconvenientes de los recursos tecnológicos de modo que se otorgue una dimensión realista a este componente y que no se generen falsas expectativas acerca de estas herramientas que derivan muchas veces en frustración y/o abandono. En ese sentido, se otorga especial importancia a los espacios de reflexión y de discusión en torno a la inserción de estas tecnologías en el espacio educativo, y esto, a través de los procesos de capacitación.

#### **6.4. Los materiales educativos**

Se pondrá a disposición de maestros y niños, materiales para apoyar sus procesos de aprendizaje y actualización en el caso de los docentes. Se seleccionarán materiales existentes y se desarrollarán materiales necesarios para formadores, docentes, niños y para atender a los grupos de interaprendizaje conformados por docentes.

El Centro alentará la participación de los docentes involucrados y diversos agentes locales, en especial docentes y alumnos de Centros de Formación Magisterial que faciliten recuperar la cultura propia y hacerlos pertinentes. Los docentes participarán en los procesos de diseño, elaboración, validación y uso de los materiales que produzcan para los niños y para su propio uso. Este mecanismo permitirá identificar con mayor precisión las percepciones y necesidades de los docentes en relación a materiales de apoyo para la capacitación.

El Centro se propone propiciar el uso eficiente de los materiales existentes en las escuelas, como de los que sean proporcionados en el marco de la ejecución del Proyecto.

Los materiales para los formadores y docentes se organizan en grupos temáticos y pueden consistir en lecturas sobre diversos temas y cartillas con estrategias didácticas. Se piensa también en bibliotecas de uso de los maestros con algunas obras básicas para su desarrollo, cuyo manejo serán de responsabilidad de los grupos de interaprendizaje o de las Redes Educativas.

Para el trabajo directo en el aula, se desarrollarán materiales que contentan unidades de aprendizaje concebidas a partir de un tópico generativo y estrategias didácticas centradas en la comprensión de textos y la producción de escritos. Estos materiales irán acompañados de Fichas Interactivas para uso de los niños según lo que las actividades demanden. Para los niños, también se elaborarán libros de lectura. Para fomentar la lectura en familia, se elaborarán también historias o narraciones para lo cual se movilizará el apoyo financiero de algunas instituciones. Se dotará a las escuelas de una canasta de materiales fungibles para uso de los niños a fin de garantizar las condiciones necesarias para el trabajo en el aula.

Se pretende alimentar las reuniones de los Grupos de Interaprendizaje que se conformen con materiales que presenten “casos” o que describan situaciones concretas de aula y que fomenten la discusión y la toma de medidas concretas de cambio o mejoramiento. De la misma manera, se apoyará la realización de las jornadas pedagógicas con material de reflexión y discusión.