

IMPORTANCIA DE LA ATENCION DE LOS PROCESOS INICIALES DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA FORMACION DE NIÑOS PRODUCTORES Y LECTORES DE TEXTOS

*Marta Eugenia Sánchez González
María de los Angeles Castro Villalobos
María del Rosario Vargas León*

Estudios realizados por investigadores en diferentes latitudes, como los de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Aurora Leal, Yetta Goodman, nos demuestran que el niño al estar diariamente en contacto con la escritura construye su lectoescritura. En ese proceso se plantea hipótesis, elabora nociones en relación con ese objeto de conocimiento. Esos trabajos han constituido un significativo aporte al conocimiento y participación activa y personal de los niños en el desarrollo de su propia alfabetización (Goodman, 1991). Ante esto, el maestro debe comprender que el niño al que atiende diariamente interpreta el mundo que le rodea según su sistema de pensamiento y que posee un cúmulo de información que es necesario considerar como punto de partida al iniciar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.

Con base en lo anterior, un equipo de investigadoras de la División de Educación Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional, desarrolló un proyecto de investigación tendiente a conocer cómo construyen los niños los procesos de lectura y escritura, asimismo, cómo promover el desarrollo de esos procesos una vez que el niño ha adquirido el código de la lengua escrita.

Este estudio fue de carácter longitudinal. En él se aplicaron tanto los principios de la didáctica constructivista como las estrategias aportadas por la metodología participativa. Este proyecto se desarrolló en dos escuelas de la provincia de Heredia: Escuela Ramón Barrantes y Escuela Llorente de Flores. A pesar de la cercanía geográfica en que se encuentran, esas escuelas difieren entre sí. La primera de ellas es una institución propia de nuestra zona rural, mientras que la segunda, se

ubica en una zona rural marginal, por consiguiente los niños que asisten a ella presentan condiciones sociales, económicas y culturales diferentes.

Entre los objetivos de este proyecto encontramos los siguientes:

Objetivos generales:

1. Conocer las características del desarrollo psicogenético en el aprendizaje de la lectura y escritura en niños costarricenses.
2. Profundizar en el estudio de la psicología genética y de la pedagogía operatoria con un grupo de educadores.
3. Conocer las experiencias obtenidas en la atención de los procesos de lectura y escritura desde un enfoque constructivista por los participantes en la investigación.

Objetivos específicos:

1. Iniciar la aplicación de los principios de la Pedagogía Operatoria en el aprendizaje de la lectura y de la escritura con niños costarricenses de edades comprendidas entre los 5 y 9 años.
2. Aplicar estrategias constructivistas en grupos de tres instituciones seleccionadas para el desarrollo de esta experiencia en preescolar y I ciclo.
3. Evaluar esas experiencias.
4. Definir las estrategias didácticas para la formación de maestros.
5. Organizar y divulgar el trabajo realizado.

El proyecto se organizó para su ejecución en cuatro etapas:

1. Capacitación a los docentes.
2. Aplicación de la pedagogía operatoria a los procesos de lectura y escritura.
3. Elaboración de una propuesta didáctica tanto para el preescolar como para la iniciación de los procesos de lectura y escritura.
4. Divulgación de la experiencia.

En 1990 dio inicio la investigación con la primera etapa, con la capacitación de los docentes de ambas instituciones educativas. El trabajo realizado permitió dar seguimiento al mismo grupo de niños, de tal manera que se trabajó con ellos desde preescolar hasta III año del I ciclo.

La investigación en su inicio, estuvo orientada por la Pedagogía Operatoria. Se guio por las etapas propuestas por Leal y Fortuny para la adquisición de la lengua escrita (Leal y Fortuny, 1988).

Esas etapas son:

1. Adquisición de las leyes de un código gráfico.
2. Análisis de la lengua oral con el fin de ser escrita.
3. Elaboración de una palabra escrita.
4. Elaboración de una frase.
5. Primeros textos.

La labor del preescolar se organizó alrededor de los Centros de Interés desde la Pedagogía Operatoria. Esta propuesta de organización de las actividades en preescolar surgió ante la necesidad de que la labor que se realizara en ese nivel del sistema educativo costarricense, estuviera orientado por constructos teóricos acordes con los

principios orientadores del estudio. Las observaciones realizadas en algunas escuelas de Barcelona, permitieron sistematizar la experiencia vivida por dos de las investigadoras y elaborar ese planteamiento. Es así como surge el documento que es analizado y retroalimentado por las maestras. Esa propuesta fue aplicada al trabajo del aula poco a poco, porque el sustentar el principio de que sean los mismos niños quienes sugieran los temas por estudiar, adecuar situaciones de aprendizaje, materiales, así como estrategias de evaluación, no habían sido aplicados por esas educadoras.

Entre los objetivos de los Centros de Interés están los siguientes:

1. Despertar el interés de los niños.
2. Integrar las asignaturas del currículum de educación preescolar.
3. Favorecer el diálogo reflexivo con los niños.
4. Favorecer el desarrollo integral del niño. (No se enfatiza en destrezas).
5. Partir del conocimiento que el niño posee.
6. Estimular la capacidad de observación del maestro en el proceso de aprendizaje de sus alumnos.
7. Aceptar el error como una fase en la adquisición del conocimiento.
8. Favorecer el intercambio de opiniones entre los niños.
9. Estimular la superación del egocentrismo intelectual y afectivo del niño.
10. Determinar la respuesta de los niños a la introducción de una estrategia constructivista para el inicio de la lectura y la escritura.



Es necesario destacar que en ese proceso, se definieron cinco etapas:

1. Elección del tema.
2. Planeamiento con los niños.
3. Planeamiento del maestro.
4. Desarrollo del Centro de Interés.
5. Culminación.

En el desarrollo de los Centros de Interés, adquiere especial relevancia el dibujo.

Desde el momento en que comienza a experimentar el efecto del desplazamiento del lápiz sobre el papel, el niño de nuestra cultura ejerce diferentes posibilidades de SIMBOLIZACION GRAFICA. En poco tiempo sus trazos se convierten en representativos de una idea y a medida que va ejercitándose en el DIBUJO llega a ser capaz de simbolizar sobre el papel situaciones dinámicas como el movimiento, realidades no perceptibles visualmente, como el viento, los sonidos, lo que va haciendo más expresivo su dibujo.

Con el propósito de establecer una continuidad entre el dibujo y la escritura, en lugar de una simple sustitución de un sistema por otro, se ha dado al dibujo un papel relevante en esta investigación.

El dibujo es una imitación de la realidad sobre el papel pero, a su vez, es también una interpretación subjetiva de esa realidad por parte del niño, que va íntimamente ligada a sus intereses y a su momento evolutivo. A medida que el niño es capaz de reproducir esa realidad va elaborando y simbolizando nuevos aspectos de la realidad, de forma cada vez más compleja; esto es, expresa sobre el papel no sólo las cosas que percibe directamente, sino también las que son más difícilmente simbolizables como proporciones, movimientos, sonidos, etc.

Los recursos gráficos inventados por los niños para representar aquellas situaciones que no son palpables directamente, pueden ser considerados como el inicio del camino hacia la adquisición de los signos convencionales (Leal, 1987).

Con la elaboración de códigos a partir del dibujo y el desarrollo de los Centros de Interés, se inició la experiencia realizada con los niños de preescolar. Esto con el objetivo de guiarlos hacia el aprendizaje de los códigos convencionales de la lengua escrita.

Los niños de preescolar confeccionaron dibujos que se constituyeron en CODIGOS PERSONALES O INDIVIDUALES, los cuales en un principio, eran entendidos sólo por sus autores, con ellos identificaron sus pertenencias, los trabajos que realizaron en el aula, elaboraron un gafete y una tarjeta que el docente utilizaba para pasar lista. Esta fue una actividad que los maestros propiciaron antes de aportar a los niños la escritura del nombre propio; de esta manera, se evita que el niño que ingresa a preescolar dibuje su nombre sin comprender las letras que lo forman.

Este código individual poco a poco pierde vigencia y se va convirtiendo en lo que posteriormente describiremos como un CODIGO COLECTIVO, dado que rápidamente los niños identifican los códigos personales de sus compañeros.

Posteriormente se organizaron situaciones de comunicación gráfica abierta, donde un niño o un grupo de ellos elabora un dibujo que comunique una idea o un mensaje, como por ejemplo: ilustran las diferentes opciones para elegir el Centro de Interés, o bien elaboran consignas, ilustran las diferentes áreas de trabajo en el aula, envían mensajes al hogar, hacen cartas, conforman grupos de trabajo en las áreas, etc. Con estas actividades se genera el llamado CODIGO COLECTIVO, el cual requiere que el niño tome conciencia de la necesidad de elegir el uso de un mismo dibujo, es decir, un mismo código como medio de comunicación, ya que el uso de los códigos personales impiden la transmisión de mensajes al resto del grupo.

De la experiencia del uso de código colectivo se deriva una nueva fase del dibujo infantil, que es el «dibujo con intención», que trasciende al dibujo libre y de recreación (Fortuny, 1987), ya que se está utilizando como un sistema gráfico para comunicarse que demanda del niño una mejor organización de su pensamiento, para el intercambio real de sus mensajes. También requiere que se enfatizen detalles, lo que beneficia la concentración y la observación, procesos esenciales para el aprendizaje formal de la lectura y escritura.

Las actividades que el niño lleva a cabo, le permiten expresarse en forma oral y de esa manera organizar su pensamiento, enriquecer su vocabulario, establecer relaciones entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito al empezar a utilizar un

sistema de simbolización como lo es la lengua escrita.

En preescolar se atendieron las dos primeras etapas propuestas por Leal y Fortuny (1988).

El I grado lo inician los niños en la tercera etapa: Elaboración de una palabra escrita.

Con esta propuesta no se recurre a un solo método. En la atención de los procesos de lectura y escritura se utilizan los elementos de diferentes métodos para generar situaciones de aprendizaje que movilicen a los niños a aprendizajes cada vez más complejos.

Entre las estrategias que utilizó la maestra están las siguientes:

- Reconocimiento, lectura y escritura del nombre propio.
- Confección de carteles de ambiente.
- Escritura y lectura de las primeras palabras. Estas surgieron de una excursión realizada por los alrededores de la escuela.
- Estimular la conversación.
- Utilización del abecedario.
- Reconocimiento de palabras.
- Escritura de nuevas palabras.
- Completar oraciones.
- Elaboración del periódico tanto en forma individual como grupal.
- Confección de invitaciones a los padres de familia sobre actividades o reuniones en la escuela.
- Confección de un diccionario ilustrado.
- Elaboración de textos en forma individual y grupal.

Con las palabras conocidas, los niños empezaron a construir frases y oraciones. Para ello, primeramente expresaron en forma oral esas frases y oraciones, luego estas fueron escritas y revisadas tanto por la maestra como por los niños. Es necesario destacar la facilidad con que los niños pasaron de la oración a la escritura del texto. Fue un proceso continuo. En la elaboración de textos los niños retomaron lo aprendido al elaborar palabras, frases y oraciones.

En todo el proceso se dio oportunidad a los niños de escribir, aunque los textos presentaran errores. Los niños continuaron escribiendo. Una vez concluido el texto, la maestra procedió al

análisis de la escritura y a la corrección en los casos donde esta se requería.

Es importante mencionar el hecho de que los niños escriben la palabra que desean escribir, no limitan la escritura al tener que atender un orden silábico o un texto como tradicionalmente se hace en la atención de la lectura y la escritura.

Con el trabajo llevado a cabo quedó demostrado que la clasificación silábica, realizada por los adultos, no existe en el niño. Este aprende a leer y a escribir las palabras que desea, aquellas que le motivan, sin preocuparse por escribir primero palabras con sílaba directa, luego inversa y mixta y, por último, generalmente en II grado, palabras con sílaba consonántica.

Al finalizar el II grado, los niños escribían sus textos. Ese marco teórico fue enriquecido con la labor desarrollada por Jossette Jolibert en Ecouen, Francia y posteriormente el trabajo realizado para el Ministerio de Educación en Santiago de Chile. Los trabajos de Jolibert estimularon al equipo de investigadoras a orientar al niño en la producción y lectura de textos.

El contacto con otras fuentes permitió dinamizar la investigación. Entre esas fuentes cabe destacar los aportes del lenguaje integral de Kenneth y Yetta Goodman, también la experiencia desarrollada por Adelina Arellano en América Latina. Los aportes del Lenguaje Integral nos permitieron aplicar los principios de esa filosofía a nuestra investigación. Asimismo, cobró importancia el estudio de la lengua desde los enfoques de la psicolingüística. La labor llevada a cabo nos permitió incorporar a los textos elaborados por los niños, los elementos de la teoría textual y atender de manera natural y oportuna, todos los aspectos que el programa oficial propone para ese nivel de sistema educativo. Logramos que los niños al escribir lo hicieran utilizando su propia gramática y con base en esos escritos, reflexionar sobre la incipiente construcción de oraciones y párrafos.

La escuela primaria debe promover en los niños la elaboración de proyectos realizados gracias a la escritura. De tal manera que resulte un placer producir un escrito; es decir, inventar, construir un texto y comprender cómo funciona; vivir el placer de unir palabras. Escribir no tiene por qué ser sinónimo de aburrimiento, bloqueo o fracaso.

Es necesario promover situaciones de lectura,

procesos de reconstrucción del mensaje, hacer que coordinen los diferentes aspectos de la información explícita en el texto, hacer inferencias, emitir juicios, actualizar frente al texto sus conocimientos sobre las situaciones, formular hipótesis sobre los conflictos que puedan vivir los seres humanos.

La lectura es un proceso psicosociolingüístico que requiere por parte del lector el manejo de cuatro sistemas lingüísticos: el sistema grafofónico, el sintáctico, el semántico y el pragmático. El lector es, en este sentido, un constructor de significados que necesita dominar diferentes competencias en torno al texto.

Dialécticamente, este proceso incide en la escritura, «escribir es algo que se aprende» (Jolibert, 1988), esto sucede cuando el sujeto conduce su propio aprendizaje, elabora instrumentos necesarios y los utiliza en forma adecuada, escoge criterios de logro y evalúa su producción y su progreso.

La escritura implica más exigencia que la expresión oral. El lenguaje interno se forma a partir del código oral adquirido en el hogar, sirve de instrumento para materializar el pensamiento y resulta relativamente fácil expresar las ideas en forma oral. El emisor oral se apoya en elementos de la situación que comparte implícitamente con el receptor, condición que no tiene quien escribe.

«El código escrito, a diferencia del oral, no permite correcciones sobre la marcha. Cada oración debe construirse mentalmente antes de ponerla en el papel. Por eso la planeación, la graduación y el establecimiento de una secuencia son fundamentales en el discurso escrito» (Ducca, 1991).

Para la comprensión lectora y la producción de textos se requiere el conocimiento de los diferentes niveles de análisis de un texto (desde la superestructura del texto hasta las microestructuras ortográficas, pasando por la búsqueda de las múltiples coherencias posibles, los pronombres, sustituciones, tiempos verbales, nexos lógicos, elementos lexicales).

Sobre la producción de textos escritos y sobre el desarrollo de la capacidad de producirlos, recientes investigaciones destacan las siguientes operaciones:

1. La planificación textual. Considerar para ello el destinatario del mensaje, el objetivo y la organización textual.
2. La textualización o procesos para linearizar un texto (sintaxis, semántica, puntuación, coherencia lineal y coherencia global). Es estratégicamente conveniente promover la «escritura colectiva» como generadora de motivación y autocorrección por parte del niño.
3. La relectura o revisión de los textos, proceso de autocorrección.

Especial aporte sobre este esquema y siete puntos de vista lingüísticos trabajados con cinco tipos de textos, ofrece Jolibert (1988), lo que coadyuvó en las estrategias a partir del III grado.

La capacidad de producir depende en gran medida de procesos aula cooperativos. Es necesario que los niños trabajen en ambientes cargados de significado para ellos, es decir, implique compromiso e interés en lo que aprenden.

Estrategias de intervención

Las situaciones pedagógicas que se propusieron a los niños se centraron en el contacto con la escritura en un proceso dialéctico entre lectura y producción textual, actividades ajenas a las tradicionales prácticas del copiado y el gramaticalismo centrado en la frase.

Esto implicó promover en primera instancia la lectura de textos literarios, periodísticos, científicos. Es decir, ofrecer una variedad de textos escritos en el aula a partir de charlas realizadas sobre problemas específicos de ciencias, excursiones, paseos, que son motivación y pretexto para escribir. La mayoría de los escritos se relacionan con la temática de la unidad desarrollada, en especial en el área de ciencias. Con los textos se reflexiona sobre la lengua, esto particularmente con la reconstrucción de cuentos.

Se demostró que las experiencias de los niños influyen directamente en la interpretación y la comprensión de cualquier trabajo de lectura. Es más interesante lo que surge de las vivencias que lo que se da estructurado o elaborado, de ahí la promoción de cartas, recetas de cocina, periódicos,



murales, poemas, canciones, dramatizaciones, narraciones, descripciones e informes.

Lectura comprensiva con enfoques psicolingüísticos

Esta experiencia se basa en las técnicas VLP propuestas por Karen Wood y Nora Robinson, que enfocan vocabulario, lenguaje y predicción (VLP); la técnica de Nancy Marshall, basada en el aprendizaje de la estructuración de cuentos; y técnicas propuestas por Kathryn Carr con habilidad de inferencia (Rioseco y Navarro, 1994).

La evaluación es necesariamente cualitativa y permite apreciar cómo las actividades lectoras son más motivantes; asimismo, se favorece el

vocabulario, mayor fluidez en el lenguaje oral, lectura y aumento del desarrollo de la imaginación y pensamiento crítico, permitiendo valorar mejor y discernir entre lo literal y lo inferencial. Además, es una propuesta excelente para la redacción.

En este proceso cobró especial importancia la investigación que el maestro llevó a cabo durante el desarrollo del estudio. Su labor le permitió realizar las adecuaciones necesarias cuando el trabajo así lo requería. Pudo recurrir a diferentes estrategias didácticas, acercarse a los estudiantes con el propósito de conocer los avances y, también, las limitaciones que iban presentando en el desarrollo del trabajo. El maestro pudo valorar su labor y, a la vez, detectar las limitaciones tanto de carácter metodológico como de contenido respecto del objeto de estudio presente en el desarrollo de su labor como docente. Esa actitud le permitió intercambiar sus experiencias con los otros miembros del equipo de trabajo y solicitar capacitación en los aspectos que así lo requerían.

Con esta experiencia hemos podido analizar la importancia que tiene una atención adecuada de los procesos iniciales de lectura y escritura en la formación de niños productores y lectores de textos. Es necesario brindar a los educandos oportunidad de conversar, intercambiar experiencias, conocimientos, reflexionar acerca de su entorno y manifestar sus ideas, todo esto ayudará a que en las etapas posteriores realice un manejo adecuado de la lengua. Como objetivo nos hemos propuesto la elaboración de una didáctica, cuyos ejes serán la lengua como objeto de estudio, el conocimiento del niño como sujeto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el maestro como orientador de esos procesos, la pedagogía que nos brinda estrategias adecuadas para conducir los procesos de lectura y escritura y la investigación en el aula que permitirá al docente realizar las adecuaciones didácticas acordes con las características de los niños y del entorno.

BIBLIOGRAFIA

- Arellano-Osuna, Adelina (1989). «El lenguaje integral y la lectoescritura en la escuela primaria latinoamericana». En: **Lectura y Vida**. Año 10, nº 4, pp. 5-11.
- Canu, Mirella (1994). «Lectoescritura: ¿Aprendizaje espontáneo o escolar?» En: **Lectura y Vida**. Año 15, nº 4, pp. 15-25.
- Ducca, Isabel (1991). «Código oral y código escrito». (Documento inédito). Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Universidad Nacional.
- Fortuny, Joan (1987). «La evolución del dibujo». En: **Resumen de la comunicación IV Jornada de Pedagogía operativa: Desenvolupament i mitjà escolar**. Barcelona: Instituto Municipal en Psicología aplicada a la educación, pp. 113-116.
- Gibaja, Regina (1992). **La cultura en la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza**. Buenos Aires: Aique. 115 p.
- Gimeno S., José y Pérez G., Angel (1993). **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, pp. 63-77.
- Goodman, Kenneth (1989). **Lenguaje integral**. Venezuela: Editorial Venezolana C.A. 115 p.
- (1992). «El lenguaje integral en Venezuela». En: **Memorias del Primer Congreso sobre Lectoescritura**. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes, pp. 57-65.
- (1992). **El lenguaje integral una alternativa para la educación**. Mérida, Venezuela: Editorial Venezolana C.A. 133 p.
- (1993). «El lenguaje integral como filosofía educativa». En: **Memorias del Primer Congreso de las Américas sobre Lectoescritura**. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes, pp. 16-29.
- Goodman, Yetta (1991). «El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicancias para la escuela». En: **Lectura y Vida**. Año 12, nº 1, pp. 5-9.
- (1991). «El conocimiento infantil acerca del desarrollo de la alfabetización. Comentarios finales». En: **Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano**. Buenos Aires: Aique.
- Goodman, K. y Goodman, Y. (1993). «Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total (Wholanguage)». En: **Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación**. Moll, Luis C. (compilador). Buenos Aires: Aique, pp. 263-291.
- Jolibert, Jossette (1988). **Formar niños productores de textos**. Chile: Hachete. 182 p.
- (1991). **Formar niños lectores de textos**. Chile: Hachete. 214 p.
- Leal, Aurora (1987). **Construcción de sistemas simbólicos: la lengua escrita como creación**. Barcelona: Gedisa. 271 p.
- Leal, Aurora y Fortuny, Joan (1988). «Aprendizaje de la lengua escrita en preescolar y ciclo inicial». En: **Enciclopedia Práctica de Pedagogía**. Vol. 1, pp. 157-172, 233-264. Vol. 3, pp. 233-264. Barcelona: Planeta.
- Olson W., Mary (1991). **La investigación acción entra al aula**. Buenos Aires: Aique, 164 p.
- Palacios de Pizani, Alicia y colaboradores (1990). **Comprensión, lectura y expresión escrita: experiencia pedagógica**. Buenos Aires: Aique. 162 p.
- Rioseco I., Rosita, Navarro G., Cecilia (1994). **Tres estrategias para desarrollar y ejercitar lectura comprensiva: un enfoque psicolingüístico**. Universidad Católica de Chile (Rec. por Proyecto PAN PALE, Nicaragua).
- Torres, Mirta y Ulrich, Stella (1991). **¿Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos?** Buenos Aires: Aique.