

Aportes para el aprendizaje formal de la lectura y la escritura que tiene el contexto de sus usos funcionales significativos construidos por niños en edad preescolar en un sector popular urbano de la ciudad de Villavicencio

Dora Rosalba Beltrán Rodríguez¹
Diana Carolina Rodríguez Redondo²
Gloria Isaza de Gil³

Resumen

El presente artículo expone la investigación que pretendió analizar en un contexto urbano popular de la ciudad de Villavicencio, cuáles son las actividades sociales más comúnmente usadas por una comunidad que tienen implicaciones funcionales en los usos de la lectura y la escritura, en 10 niñas y ocho niños en edad preescolar, y sus aportes para su aprendizaje formal. El estudio se desarrolló a partir de un enfoque investigativo de carácter cualitativo con una finalidad interpretativa. A partir de la información reportada por las madres, se escogieron aquellas actividades que fueran más representativas en términos motivacionales para los niños y que tuvieran acciones cuyo desarrollo tuviera implicaciones para los procesos lectores y escriturales; con estos datos, se realizaron simulaciones de esos acontecimientos en escenarios lúdicos con los niños y las niñas. Los resultados corroboraron las afirmaciones realizadas por Teberosky (1997) sobre que en los niños y las niñas de edad preescolar de clases populares son sensibles a los textos escritos y a los registros del lenguaje y sus usos diferenciales en los contextos y de manera implícita todos estos conocimientos son incorporados en los aprendizajes de la lectura y la escritura en la escuela.

Palabras clave: Preescolar, lectura, escritura, usos funcionales, contexto

Abstract

Contributions for the formal learning of reading and writing that has the context of its significant functional uses built by preschool children in a popular urban sector of the city of Villavicencio

¹ Licenciada en Pedagogía, Universidad Luis Amigó. Docente de aula básica primaria, Colegio INEM Luis López de Mesa sede San Vicente de Paul de Villavicencio. Magister en Educación, Universidad de Manizales. Correo electrónico: dorabeltranrodriguez23@gmail.com

² Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad de Los Llanos. Docente de aula preescolar, Colegio INEM Luis López de Mesa sede Pio XII de Villavicencio. Magister en Educación, Universidad de Manizales. Correo electrónico: rodgmriguezdicaro@gmail.com

³ Magister en Desarrollo Educativo y Social, Nova University-CINDE. Magister en Educación Psicopedagogía, Universidad de Antioquia. Docente investigadora Instituto Pedagógico de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales. Correo electrónico: gloriai@umanizales.edu.co

This article exposes the research that sought to analyze in a popular urban context of the city of Villavicencio, which are the most commonly used social activities by a community that have functional implications in the uses of reading and writing, in 10 girls and eight preschool-age girls, and their contributions to their formal learning. The study was developed from a qualitative investigative approach with an interpretative purpose. Based on the information reported by the mothers, those activities that were most representative in motivational terms for the children and that had actions whose development had implications for reading and writing processes were chosen; With these data, simulations of these events were carried out in ludic scenarios with the boys and girls. The results corroborated the statements made by Teberosky (1997) that preschool boys and girls from popular classes are sensitive to written texts and language registers and their differential uses in contexts and implicitly all this knowledge. they are incorporated into the learning of reading and writing at school.

Keywords: Preschool, reading, writing, functional uses, context

Introducción

Existe una tendencia marcada en el sistema educativo de aislar la lectura y la escritura del contexto general de la lengua materna, como si fueran habilidades totalmente separadas para las que los niños no poseyeran ningún conocimiento previo adecuado. En este contexto tradicional de aprendizaje del lenguaje, enfocado a la adquisición de la gramática y el dominio del código, la lectura y la escritura quedan divorciadas del resto de la experiencia lingüística de los niños y de sus experiencias en el aprendizaje lingüístico, constituyéndose en tareas huecas y desprovistas de significado, ya que al presentar a los niños un sistema fragmentado que no toma en cuenta los significados que se comunican en la lectura y la escritura, y no se respetan las ideas que los niños se van formando de ellas antes de iniciar la escolarización.

La forma de enseñar a leer y escribir se basaba en una idea de que lo más importante era aprender el código lingüístico. Esta idea se apoyaba en una visión de la escritura y la lectura como procesos de percepción y movimiento, y se relacionaba con el concepto de que había que esperar a que los niños estuvieran maduros para estas dos habilidades. Por eso, se usaban los contenidos de “aprestamiento” y los “test” de madurez,

que han estado presentes en la escuela por mucho tiempo y que todavía no se han eliminado. (Ortega, s.f.)

Según esta visión de la enseñanza de la escritura, se usaban métodos que se dividían en sintéticos o analíticos, dependiendo de las habilidades de percepción que se desarrollaban, después de pasar por un periodo de aprestamiento que consistía en ejercicios para los aspectos neuro-psicomotrices de la lectura y la escritura, sin tener en cuenta los sistemas simbólicos de significado que los niños ya traen a la escuela. (Ortega, s.f.)

En Colombia y en América Latina esta concepción simplista y reduccionista de la escritura y la lectura se empieza a romper al final de la década de los setenta, con las investigaciones sobre la construcción de la lengua escrita realizadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979). Sus investigaciones mostraron que el estudio de los procesos lectores y escritores de los niños permite comprender mejor el funcionamiento de la mente.

Según esta perspectiva constructivista, la lectura y la escritura son actividades que dependen principalmente del lenguaje y el pensamiento, que son simbólicos, y no de habilidades motrices, como se pensaba antes, sobre todo para la escritura. Conocer el proceso psicogenético de construcción de la escritura permitió a los maestros comprender las escrituras de sus alumnos y fue útil porque facilitó una programación de actividades teniendo en cuenta los niveles de competencia de los alumnos. Supuso también dejar de lado ciertas intervenciones y actividades rutinarias y aburridas, para facilitar a los niños suficientes ocasiones en las cuales pudieran experimentar con la escritura en interacción con sus compañeros y, así mismo, para producir un sinnúmero de materiales didácticos con actividades acordes a cada uno de los procesos cognitivos que se desarrollan en el aprendizaje de la lectura y la escritura, con el fin de activar tales procesos y favorecer así el desarrollo del pensamiento en los niños.

El riesgo que se corrió frente a estos nuevos planteamientos fue que, en muchos casos, se acabó transformando directamente los resultados de las investigaciones sobre el proceso de construcción del lenguaje escrito en un método para enseñar y aprender a leer y

escribir, sin articularlo con los procesos de exploración de la escritura y sin posibilitar que los alumnos pudiesen utilizar distintos tipos de textos escritos en función de auténticas necesidades de información y comunicación; es decir, no se identificó cómo interactúan los contenidos culturales que tienen las representaciones con que los niños llegan a la escuela con lo que se les presenta para aprender a leer y escribir.

Se ha intentado solucionar este problema tratando de ejemplarizar en las actividades didácticas los hechos cotidianos “*tomados del contexto*”, desconociendo que los niños ya tienen un repertorio cognitivo construido desde sus experiencias previas acerca de esos eventos, lo que puede hacer que esos “*ejemplos del contexto*” resulten inocuos y aun contraproducentes.

Mercer (2001) hace una crítica a los investigadores que, al abordar el lenguaje hablado, definen el contexto en función del entorno físico en el que se emplea el lenguaje, sin tener en cuenta que éste sólo ofrece algunos recursos potenciales para su construcción. Los eventos pasados se constituyen en una fuente muy poderosa para el aprendizaje si los interlocutores los recuerdan y los consideran pertinentes, configurándolos como una información disponible que se emplea para comprender el lenguaje en situaciones concretas, “...el contexto es un fenómeno mental consistente en cualquier información que emplean los oyentes (o los lectores) para comprender lo que oyen (o leen)” (p. 39).

En este sentido, se ha identificado, que la lectura y la escritura están conectadas a los usos culturales en el desarrollo de la alfabetización. Un estudio realizado por Scribner y Cole (1981) proporcionó un aporte significativo sobre el papel de las prácticas culturales y de los contextos en relación con la alfabetización. Sus resultados determinaron que las diferentes actividades de alfabetización requerían distintas operaciones cognitivas y que estas capacidades dependen de las funciones a las que corresponden en la sociedad.

La relación entre las prácticas de alfabetización en las escuelas y su valor dentro de las comunidades fue investigada en un trabajo ya clásico de Heath (1982) en niños de preescolar de tres comunidades socioeconómicas distintas, aportando información sobre las

ventajas que los alumnos de más alto nivel traen consigo cuando empiezan la escuela. Estos niños ya habían sido iniciados en los procesos de la conducta alfabetizada que incluían responder a preguntas cuyas respuestas el interrogador ya conocía, etiquetar y agrupar ítems, vincular personajes de textos con acontecimientos de la vida real y escuchar en silencio historias leídas por otros.

En cambio, los alumnos de dos comunidades de clase obrera, no relacionaban las experiencias de los textos con las del mundo real. Los alumnos de estos medios no tenían tanto éxito en la escuela como los alumnos de clase media, cuyas experiencias eran similares a las del medio escolar. Al respecto expresa Heath (1982): “Saber más cómo se aprenden estas alternativas a edades tempranas en diferentes condiciones socioculturales puede ayudar a la escuela a proporcionar oportunidades para que todos los alumnos aprovechen precozmente estas alternativas en sus carreras escolares” (p. 73).

Desde este punto de vista se sugiere que los niños llegan a la escuela con repertorios contextuales respecto a los usos sociales de la lectura y la escritura que se han configurado a través de las experiencias significativas. Mucho antes de que comience la enseñanza formal de la lectura y la escritura, los niños desarrollan concepciones acerca ellas, son sensibles a los productos discursivos y se muestran interesados en participar en actividades que los incluyen. Aunque en la escuela esto no es desconocido, no ha sido fácil “... percibir la diferencia de trabajar la lengua escrita como instrumento y objeto de conocimiento en el contexto escolar y lo que se concibe tradicionalmente como ‘enseñar a leer y a escribir’” (Tolchinsky y Simó, 2002, p. 77). La participación en actividades de lectura y escritura con distintos propósitos y funciones no inhibe el trabajo sobre comprensión y dominio del código alfabético, pero el trabajo concentrado en el sistema de escritura sí puede inhibir el trabajo con los productos discursivos.

Las autoras citadas presentan un balance general de los resultados de las investigaciones sobre la lectura y la escritura en los niños de edad preescolar, en los cuales se rescata que en los niños aprenden de manera diferente a como se les enseña y su aprendizaje no se da por acumulación de elementos en ninguno de los aspectos estudiados.

Por ejemplo, en lo que se refiere al sistema de escritura, los niños no van aprendiendo letra por letra, luego palabras y después textos, ni tampoco van aprendiendo los tipos de texto desde el más simple al más complejo según el criterio adulto o letrado. Por eso, no es necesario saber todas las propiedades del sistema de escritura para acceder a los textos, aunque es importante distinguir estos aspectos de conocimiento y averiguar cómo se relacionan, ya que, para los niños, leer y escribir son formas de comunicarse y también de conocer. (Tolchinsky y Simó, 2002)

Estos hallazgos sugieren que la enseñanza sistemática de los sistemas de lectura y escritura no debe separarse de sus usos prácticos. Para poder describir cómo los niños representan un texto en su mente, se debe dar importancia a los conocimientos que ellos usan para comprenderlo. Estos conocimientos intervienen en los diferentes niveles de la comprensión, haciendo el proceso más simple, posible y solucionable.

Son los conocimientos sobre las palabras los que permiten que un mismo patrón gráfico sea interpretado de manera diferente en diferentes palabras. Es, asimismo, el conocimiento del mundo el que permite resolver la ambigüedad sintáctica de las oraciones, permitiendo realizar las inferencias necesarias. El conocimiento de un tema determinado y la posesión de un conocimiento estratégico adecuado permiten formar una correcta macroestructura de los textos y, por último, el conocimiento de cómo están organizados los diferentes tipos de textos es el que permite aplicar una estrategia estructural que facilite la eficaz construcción de una representación coherente de los mismos. Por lo tanto, el presente estudio pretendió analizar: ¿Cuáles son aportes para el aprendizaje formal de la escritura y la lectura que tiene el contexto de sus usos funcionales significativos construidos por niños en edad preescolar en un sector popular urbano de la ciudad de Villavicencio?

Marco teórico

Concepciones del aprendizaje de la lectura y la escritura

Desde los años 70, se ha dado una transformación en la forma de explicar cómo se aprende a leer y escribir, pasando de verlos como un conjunto de destrezas y subdestrezas, a entender la lectura y la escritura como procesos globales y complejos que involucran varias dimensiones en las que se combinan no solo aspectos cognitivos, sino también emocionales, culturales y sociales.

Las diferentes formas de entender el aprendizaje de la lectoescritura se basan en distintas teorías psicológicas que tienen diferentes formas de definir y estudiar su tema y, por eso, también usan diferentes medios para enseñarlo. Solé y Teberosky (2001) analizan estas formas de entender el aprendizaje y las clasifican en tres corrientes psicológicas: el conductismo, la perspectiva cognitiva y la propuesta constructivista del aprendizaje.

Enfoque Conductista. Según el conductismo, la alfabetización se refiere al aprendizaje de una serie de comportamientos que se pueden observar y medir en términos de los procesos psicológicos relacionados con las habilidades perceptivo-motrices. Al ver la lectura como un sistema de transcripción del lenguaje oral, esta corriente psicológica se enfoca especialmente en que el aprendizaje desarrolle la capacidad de convertir los sonidos en letras al escribir y las letras en sonidos al leer, para poder así hacer la correspondencia entre las unidades sonoras y las gráficas. La forma de asegurar una buena preparación para el aprendizaje, es que los procesos se dividan en dos momentos distintos, entendidos como requisitos previos que se dan uno tras otro, de la pre-lectura a la lectura y de la pre-escritura a la escritura, dándole más importancia a la primera; primero se aprende a leer y después a escribir. Los materiales curriculares se organizan de forma secuencial, empezando por el entrenamiento en los requisitos previos, que consisten en desarrollar habilidades para la discriminación visual y auditiva. (Isaza, 2006)

Tras este periodo previo, comienza el aprendizaje de la descodificación entre letras y sonidos a través de una introducción gradual de las letras (ordenadas de las más simples a las más complejas, según los criterios de la teoría) y de las palabras (primero las palabras cortas y frecuentes, con letras repetidas, etc.). La enseñanza

consiste básicamente en la cuidadosa secuenciación de los estímulos que se presentan al aprendiz para desencadenar sus respuestas, y en controlar su correcta ejecución. La graduación no responde a los procesos psicológicos del niño que aprende, sino a una lógica que se establece a partir de un análisis en componentes (letras, sílabas, fonemas) y una organización jerárquica de los mismos (primero las palabras, luego las frases, etc.), desde el supuesto que lo aislable y molecular es más simple que lo compuesto y global. (Solé y Teberosky, como se citó en Isaza, 2006, p. 10)

La influencia del conductismo en los años 60 y 70 hizo que se le diera poca importancia a la comprensión de lo que se lee y a la producción de textos escritos, ya que esa teoría dice que estos procesos se logran porque el aprendizaje complejo se consigue por la unión sucesiva de aprendizajes más simples que se han hecho antes.

Enfoque de la Psicología Cognitiva. La visión de la psicología cognitiva, basada en el procesamiento de la información, aporta una contribución importante para el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que dice que estos procesos son constantes a través de los contextos; es decir, se adaptan a una realidad objetiva y específica. También propone que estos procesos se pueden explicar en términos de cómo se representan las disposiciones del conocimiento que está alrededor. Así, la construcción de modelos se ha enfocado en los procesos mismos y en la estructura del conocimiento. (Isaza, 2006)

Para desarrollar sus modelos, los teóricos del procesamiento de la información se han guiado por tres supuestos básicos:

La lectura y la escritura consisten en una cierta cantidad de subprocesos que se emplean para desempeñar tareas especializadas, (2) lectores y escritores tienen una capacidad de atención limitada, de modo que se dan trueques entre subprocesos, y (3) la competencia entre lectura y escritura se determina por el grado de atención que se necesita para operar los subprocesos; así, cuanto menos memoria se

necesita, más eficiente resulta la operación (McCarthy y Raphael, como se citó en Isaza, 2006, p. 10).

Los modelos actuales de procesamiento de información no tienen en cuenta aspectos importantes como el contexto en el que se aprende a leer y escribir, las prácticas sociales y las perspectivas que tienen las diferentes culturas sobre los objetivos y las formas de hacer las tareas de alfabetización. Por otro lado, esta posición todavía sigue aceptando la distinción entre lector y escritor competente y no competente, ya que compara los procesos iniciales con los procesos convencionales y normativos ya acabados, los cuales separan la lectura de la comprensión y la escritura de la composición, al decir que no es lo mismo leer que comprender, o escribir que producir textos y al plantear que tales procesos se dan de forma secuencial.

Puede interpretarse que estos modelos sugieren que la enseñanza también es lineal; por ejemplo, algunos docentes pueden emplear la noción de automaticidad para defender la práctica de rutinas de enseñanza o de subhabilidades, antes que permitir a los nuevos lectores y escritores comprometerse en actos de alfabetización significativos. (McCarthy y Raphael, como se citó en Isaza, 2006, p.12)

Enfoques Constructivistas. Las teorías constructivistas retoman la dimensión histórica, evolutiva, cognitiva y social de la alfabetización, y (a diferencia de los planteamientos conductistas y cognitivistas que no superan la visión normativa al dividir los momentos de la adquisición de la lectura y la escritura en subprocesos lineales y convencionales) plantean que los aprendizajes que se dan en los primeros años de vida no son previos por ser no convencionales, sino que, al contrario, son parte de todo el proceso de alfabetización. Además, plantean que la lectura, la escritura y el lenguaje oral se desarrollan de forma interdependiente desde edades tempranas donde los contextos sociales y culturales tienen mucha importancia.

Solé y Teberosky (como se citó en Isaza, 2006) al referirse a las posiciones constructivistas, señalan dos orientaciones: la versión del constructivismo psicogenético

que parte de los estudios de Piaget y la psicología genética y los postulados del socioconstructivismo de influencia vigotskiana. “Ambas enfatizan los aspectos simbólicos y representativos de la escritura y conciben los procesos de aprendizaje como procesos constructivos” (p. 13).

El Constructivismo Psicogenético. Se enfoca en las estructuras cognitivas que los individuos tienen desde que nacen. Estas estructuras se definen desde la perspectiva de la capacidad del lenguaje (Chomsky, 1965) y las estructuras cognitivas generales (Piaget, 1926), de las que se desprende la idea de que el lenguaje oral y el escrito tienen las mismas características básicas, una de ellas es que se desarrollan de forma natural (Goodman, 1986), como resultado de la madurez y las relaciones con el universo del lenguaje.

La teoría de Piaget da mucha importancia a la actividad, por eso, se opone tanto al preformismo biológico como al ambiental. El modo de entender el espacio, el tiempo, las propiedades de las cosas, las personas, el lenguaje y a sí mismo, no cambia solo por la maduración de la herencia genética, ni por el efecto de los estímulos del ambiente, sino por la actividad creadora y autorreguladora del sujeto. Aunque la herencia genética y el ambiente influyen en las posibilidades del sujeto, son sus acciones desde los procesos sensoriomotrices básicos hasta las operaciones mentales más complejas, interactuando con las cosas, las personas, su cuerpo y los medios simbólicos, las que construyen el conocimiento. Es mediante el trabajo activo como el niño explora el mundo, cuestiona sus propias creencias y esquemas y progresa en las etapas del desarrollo. (Isaza, 2006)

Ferreiro y Teberosky (citados por Isaza, 2006) describen cómo el niño aprende a escribir, empezando por diferenciar el dibujo de la escritura. Cuando los niños reconocen lo escrito, hacen hipótesis sobre la cantidad, la combinación y la distribución de letras que se pueden “leer”. Estas hipótesis no tienen que ver con el significado de las letras, sino con cuáles y cuántas letras se necesitan para que haya una lectura; son principios organizadores que le ayudan al niño a orientar la posibilidad de interpretar un texto o de hacer una lectura. Así, distinguen entre secuencias de pocas letras o de letras “todas iguales” y conjuntos

“para leer”: varias letras (principio de cantidad mínima), con cierta alternancia (principio de variedad interna de caracteres).

Este proceso evolutivo del niño prevé el momento en que intenta hacer coincidir la escritura y el enunciado oral. Al escribir, trata de encontrar las unidades sonoras que corresponden a las letras y para ello hace uso de los enunciados orales a través del descubrimiento de las sílabas (hipótesis silábica), que son identificadas repitiendo para sí mismo varias veces de forma lenta el nombre que quiere escribir. Al mismo tiempo, y más o menos a la edad de 4 años, los niños pueden reproducir narraciones escuchadas de los adultos; a los 5 años pueden además dictarlas o incluso escribirlas por sí mismos haciendo uso de los recursos textuales y formas gráficas de compaginación propias de los textos. A esta edad, comienzan a mostrar un dominio considerable del lenguaje, así como el conocimiento de lo que es un texto, a través de la selección de un tipo de lenguaje que reproduce el lenguaje escrito y los medios de orientación gráfica propias de los textos. (Isaza, 2006, p. 14)

El Socioconstructivismo. La orientación socioconstructivista aporta el énfasis en los aspectos socioculturales de la alfabetización (que se le critica al constructivismo psicogenético por no tenerlos en cuenta), y entiende la alfabetización como un proceso continuo que empieza antes de ingresar a la institución educativa e implica un conjunto complejo de conocimientos que llevan al niño al aprendizaje convencional de la lectura y la escritura en su proceso educativo. A esta orientación se le conoce como “alfabetización emergente” (emergent literacy), y tiene varias definiciones propuestas por diferentes autores (McGee y Purcell-Gates, 1997; Mason y Allen, 1986; Morrow, 1989; Sulzby, 1988). Todos estos autores coinciden en que los niños pequeños tienen mucho conocimiento sobre lectura y escritura antes de entrar al preescolar, porque ya han aprendido y enseñado mucho en el ámbito familiar, incluso en las familias con bajos ingresos. (Teale, 1987)

Sulzby (1988) sostiene que las conductas de lectura y escritura de los niños pequeños que preceden a la alfabetización convencional y luego evolucionan hacia

ella, son propias de la alfabetización, son de naturaleza conceptual y son evolutivas. Sin embargo, el desarrollo de la alfabetización no implica estadios jerárquicos como los del análisis piagetiano de la evolución cognitiva, sino que el desarrollo está parcialmente determinado por la forma en que la alfabetización se inserta en la cultura de la sociedad en la que vive el niño. (Isaza, 2006, p. 15)

Los niños crecen en la alfabetización desde un conocimiento lingüístico organizado y cada vez mayor, en vez de dejar atrás las etapas anteriores del pensamiento. La autora citada dice que los niños muestran formas de cambio y crecimiento en la alfabetización que se unen, después de un proceso evolutivo, en la lectura y la escritura convencionales, pero que los niños pueden seguir diferentes rutas de alfabetización.

Estos caminos están influenciados por las interacciones sociales; por ejemplo, la participación del niño en prácticas letradas tiene que ver con actividades compartidas en las que el adulto hace de agente mediador entre el texto y el niño que aún no es lector ni escritor autónomo: leer cuentos en voz alta, hablar sobre los textos que hay en el ambiente, escribir la lista de compras, etc. La ayuda que da el adulto para acercar al niño al mundo de la cultura letrada, compartiendo con él el lenguaje de los textos escritos, es una aplicación de los principios del constructivismo social, cuyas bases psicológicas están basadas en la teoría de Vigotsky.

De esta manera, el socioconstructivismo, como teoría evolutiva que resalta las diferencias culturales en las prácticas lingüísticas y en las formas en que los niños aprenden a leer y escribir en distintos ámbitos, hace que el lenguaje como herramienta cultural sea, por un lado, explicativo desde el punto de vista de cómo se construyen nuevos conocimientos y, por otro, útil en la formulación de metas y herramientas pedagógicas.

Por lo tanto, la perspectiva socioconstructivista, sugiere diferentes formas de adquisición de la lectura y la escritura y, por lo tanto, diferentes implicaciones para la enseñanza. Las teorías presentadas (excepto la conductista que ya está superada por los otros enfoques propuestos) pueden trabajar juntas para construir una imagen convergente

desde una mirada integradora para el aprendizaje de la lectura y la escritura en los procesos de alfabetización formal de los niños. “En suma, la perspectiva de la alfabetización inicial señala que, desde edades tempranas, los niños adquieren conocimientos sobre diversos aspectos del lenguaje oral y escrito que son necesarios para una posterior adquisición de habilidades de escritura y lectura convencionales” (Rugelio y Guevara, 2015, p. 28)

Metodología

La presente investigación se desarrolló a partir de un enfoque investigativo de carácter cualitativo con enfoque hermenéutico pedagógico. La hermenéutica pedagógica se sitúa y se justifica donde se desarrolla la práctica educativa, es decir, en la interpretación de la propia praxis para comprender el saber pedagógico. El sentido hermenéutico de la pedagogía vincula la investigación teórica y el desarrollo reflexivo con el proceso situacional de la práctica. Implica una relectura, un rehacer, una reconstrucción de la praxis educativa. (García y Martín, 2013). Acorde con la anterior, se eligió el método narrativo el cual “puede considerarse una ciencia de la comprensión adscrita a la perspectiva cualitativa bajo los llamados modelos hermenéuticos en oposición a los modelos de las ciencias positivistas” (Rojas y Arroyo, 2020, p. 3).

Unidad de trabajo:

La investigación se realizó con 18 sujetos (10 niñas y 8 niños), en edades comprendidas entre 4 y 6 años, del grado de la sede Pio XII, sede que pertenece a la institución educativa INEM “Luis López de Mesa” desde hace dos años aproximadamente.

El contexto donde van creciendo y se están desarrollando los niños, está ubicado en el sector del barrio “*El Descanso*”⁴ de la ciudad de Villavicencio. El barrio “*El Descanso*”

⁴ Para efectos del desarrollo del estudio, y acciones derivadas de la investigación se omite el nombre del barrio, y se omitirán los nombres y apellidos de los niños involucrados, de los cuales sólo se dará la edad, el género y un código.

es uno de los más excluidos de Villavicencio; de acuerdo con el DANE, la gran mayoría de sus viviendas están clasificadas en los estratos sociales 1 y 2. La insatisfacción de las necesidades básicas es en hecho generalizado en el sector, lo cual se manifiesta en diferentes problemáticas sociales: desempleo, analfabetismo, baja cobertura educativa, deserción escolar, madresolterismo, desnutrición, violencia intrafamiliar y maltrato infantil, entre otros.

Técnicas de adquisición y análisis de la información

Momento 1. Identificación de los actos sociales básicos. Se construyó un inventario de los acontecimientos sociales que en la vida cotidiana de los niños tienen implicaciones la lectura y la escritura. Para el desarrollo de este momento, se realizó una reunión con las madres de los 18 niños y niñas con el fin de detectar por medio de preguntas abiertas semiestructuradas, los acontecimientos sociales (familiares) en los que están implicadas la lectura y la escritura, que más les interesan a los niños. La entrevista se orientó con las siguientes preguntas: 1. ¿Qué actividades en casa tienen que ver con leer y escribir? y 2. ¿Qué actividades que ustedes hacen con los niños les sirven para aprender a leer y escribir? La información se grabó y se consignaron las transcripciones en un diario de campo.

Una vez obtenido el inventario de los actos sociales básicos, se escogieron aquellos que fueran más representativos en términos motivacionales para los niños y que tuvieran acciones cuyo desarrollo tuviera implicaciones para los procesos lectores y escriturales. A continuación, se describen las actividades que en el escenario familiar son muy motivantes para los niños y las niñas, según lo expresado por las madres:

La fiesta de cumpleaños. Esta actividad fue unánimemente propuesta por las madres como la más motivante para los niños y las niñas, pues “*el niño desde días anteriores está pendiente de que la familia atienda al llamado de su fiesta*”. Los niños

mismos planean las actividades que se requieren realizar, reclamando la atención de sus padres para efectos de considerar quienes serán los que estarán presentes y lo que debe adquirirse para el evento. Las madres expresaron que los requisitos de los niños para realizar su fiesta de cumpleaños son: invitaciones escritas, bombas, piñata, torta, helado, gaseosa y música de cumpleaños. Sus expectativas son los regalos que esperan recibir.

Hacer las tareas con sus hermanos. Las madres expresaron que cuando los hermanos mayores que realizan procesos escolarizados llegan a sus casas y son requeridos para hacer las tareas, los niños y las niñas más pequeños inmediatamente solicitan papel y lápiz *“para ellos igualmente sentarse a hacer las tareas”*. Si no se les proporciona algún tipo de material disponible, optan por conductas agresivas hacia sus hermanos como rayarles o romperles los materiales escolares a éstos. Cuando los niños *“terminan”* de hacer las tareas, buscan el reconocimiento de sus padres mostrando los productos desarrollados.

Elaborar tarjetas y cartas para fechas y personas especiales. Estas actividades que implican leer y escribir son para los niños y las niñas muy motivantes, ya que implica hacer algún tipo de expresión escrita con figuras y colores para entregar y comentar con las personas a las que se les hizo el mensaje que quieren enviar.

Cabe anotar que, al ser consultadas las madres sobre otros posibles portadores de texto en el hogar, manifestaron que los niños y las niñas les gusta ver videos educativos en YouTube en donde los niños llegan a identificar logos y algunas letras para su entendimiento, algunas familias tienen acceso como empleados a negocios en donde manejan facturas las cuales usan los niños como un elemento que tienen que ver con leer y escribir, así mismo usan los volantes, catálogos o folletos de publicidad que llegan a sus hogares para que los niños tengan un acercamiento con la lectura y escritura pues en algunos casos hacen transcripción de letras y números participando de juego de roles como la tiendita.

Momento 2: Simulaciones con los niños y las niñas de los acontecimientos más importantes reportados por las madres. Se realizaron simulaciones de esos

acontecimientos en escenarios lúdicos en la institución educativa, con elementos relacionados con los temas de los acontecimientos referidos por las madres como motivantes para los niños. No se incluyeron personas adultas en el juego, sino las parejas de niños de la misma edad, sexo y con algún grado de empatía con objetos representativos de los temas compartidos, y se les propuso que jugaran libremente. A continuación, se describen los resultados de este momento:

Celebración del cumpleaños de una niña del salón en la que se requirió que entre todos diseñaran y realizaran las invitaciones, así mismo unos carteles de feliz cumpleaños y por último unos mensajes de felicitaciones para la cumpleañera. Con estas actividades los niños se divirtieron creando los carteles y las invitaciones de feliz cumpleaños pues pusieron a prueba toda su creatividad empleando diferentes materiales a su gusto, en su mayoría los mensajes que hicieron fueron haciendo dibujos relacionados con un cumpleaños como globos, flores, pastel, velas y corazones, algunos trataron de hacer graffías como forma de escribir sus mensajes y las invitaciones, otros trataron de escribir sus nombres.

Celebración del día de la mujer. Quisimos celebrar el día de la mujer en la que resaltamos el valor de las mujeres que conocemos y decidimos hacer decoración del salón con corazones ya que para los niños y las niñas esto representa el amor, en este caso hicieron una tarjeta para una mujer especial de sus casas en la que realizaron dibujos alusivos a la celebración del día de la mujer como flores, corazones y bombones y se les dio la opción de transcribir una frase alusiva en sus tarjetas evidenciando que en su mayoría tienen la capacidad de hacer transcripción de palabras pero aún falta manejo del renglón y direccionalidad de algunas letras.

Hacer una carta a un ser querido de su elección. Los niños y las niñas optaron por hacer las cartas a sus madres, hermanos o abuelos quienes son los que están a su constante cuidado. Se les proporciono una hoja en blanco y todos expresaban que no sabían escribir tanto que si podían solo hacer dibujos y fue un ejercicio que requirió de hacer un modelo de carta en el tablero para generar confianza entre los niños para que tuvieran una idea de

cómo hacer la carta, luego de esto ellos solitos empezaron a hacer “garabatos” en los que ellos mismos narraban lo especial de esa persona a la que iba dirigida la carta, agradeciendo y expresando el amor y al final un dibujo de esa persona querida.

Discusión de los resultados

La evidencia empírica de la presente investigación mostró que muchos de los procesos para el desarrollo de la alfabetización tienen lugar antes de que el niño y la niña ingresen por primera vez en un aula. Así lo expresa Solé (2012):

La competencia lectora puede empezar a construirse muy pronto, a través de la participación de los niños en prácticas cotidianas, vinculadas al uso funcional y al disfrute de la lectura, en la familia y en la escuela, en situaciones en las que cuando las cosas funcionan correctamente, se pueden empezar a generar lazos emocionales profundos entre la lectura y el lector debutante. Continúa diversificándose y haciéndose más autónoma a lo largo de la escolaridad obligatoria, cuando todo está correcto, y ya nunca dejamos de aprender a leer y a profundizar en la lectura. (p. 49)

Respecto a la escritura, La lectura de cuentos es una actividad que se ha investigado mucho, antes de que los niños empiecen a aprender el lenguaje escrito de forma sistemática. Esta actividad les ayuda a desarrollar conocimientos sobre el lenguaje y las formas de participar en la cultura escrita, a través de interacciones entre los padres y sus hijos cuando leen juntos (Bruner, 1998) Los resultados de la investigación en este campo también coinciden en afirmar que el entorno en que vive el niño en edad preescolar es un determinante esencial de sus capacidades de leer y escribir. Los hogares donde se fomenta la alfabetización, los libros y otros materiales de lectura ocupan un lugar destacado. (Morrow, 1997)

De esta manera, se da por establecido que los niños pertenecientes a una clase social baja no tienen tanta probabilidad de estar inmersos en interacciones comunicativas como los de la clase media y alta. Esto se ha considerado como algo crítico, dado que, las

habilidades comunicativas verbales durante los primeros años se constituyen en un requisito previo para, más adelante, ser capaces de leer y escribir. En contraposición a estos resultados, Teberosky (1997) sostiene que:

entre los niños de clase popular también está presente un conocimiento preescolar a partir de la confrontación con textos en la comunidad urbana. Los niños entre 4 y 6 años, de diferentes medios culturales, son sensibles a la existencia de los escritos y son capaces de producir diferenciaciones pertinentes...Son sensibles también a los registros del lenguaje y a los usos diferenciados en contextos específicos. (p. 254)

Teberosky (1997) sustenta que este conocimiento de la lectura y la escritura es desconocido por la escuela, pero se continúa desarrollando (de manera implícita) dentro de ella, funcionando como “*filtro*” de los aprendizajes posteriores. A partir del análisis realizado por Hébrad (como se citó en Teberosky, 1997), la autora realiza un recorrido por el significado del proceso de leer y escribir desde el punto de vista pedagógico, psicológico y sociológico.

Para la pedagogía, la lectura y la escritura se definen en la escuela desde cuatro características:

a) Habilidades: la escuela concibe la lectura y la escritura como habilidades (y no prácticas) que pueden ser enseñadas en cualquier contexto y en cualquier situación social; la escuela no se ha planteado que hay modos de devenir lector y escritor, ha considerado el leer y escribir como habilidades socialmente neutras, destinadas a alumnos socialmente homogéneos (sin considerar que están afectados por experiencias letradas distintas a las experiencias escolares); b) Técnicas instrumentales: la consideración de la lectura y la escritura como técnicas instrumentales de tipo «transversal», ha llevado a la escuela a otorgarles en sí el poder de aumentar los conocimientos, de cambiar los valores y los hábitos del alumno;

- c) Un proceso único: para la escuela es posible la «lectoescritura»; esta denominación al uso en los ambientes pedagógicos concibe un único proceso para las dos actividades;
- d) Un proceso evaluable: en general para la escuela todo lo que es enseñado puede y debe ser evaluado. (Teberosky, 1997, p. 255)

Para la psicología, en cambio, la comprensión y la producción de textos están supeditadas a los conocimientos previos del lector o el escritor. “La diferencia entre un lector/escritor experto y un aprendiz estaría en sus conocimientos anteriores y en su capacidad para usarlos adecuadamente” (Teberosky, 1997, p. 256).

Desde el punto de vista sociológico, tanto la lectura como la escritura forman parte de las prácticas culturales. El niño que llega a la escuela es hablante de su lengua y tiene un conocimiento del lenguaje; en sus relaciones sociales aprende muchas cosas, aunque no le sean enseñadas directamente. La lengua escrita vive en el contexto donde el niño desarrolla sus experiencias, sus saberes, sus valores y sus sentimientos. Por tanto, la lectura y la escritura no son sólo de uso escolar, son un objeto cultural: “Están a caballo entre el universo de la escuela y el universo del tiempo libre, son prácticas privadas, pero también prácticas públicas regladas por la sociedad, dependen de las políticas de la educación, pero también de las políticas culturales, constituyen un «arte de hacer» que se hereda más que se aprende” (Teberosky, 1997, p. 256).

Situada en este contexto de la discusión propuesto por Teberosky (1997), los datos suministrados en la presente investigación muestran la posibilidad de consolidar la perspectiva psicológica que asume la importancia de los conocimientos previos en el aprendizaje de la lectura y la escritura y la perspectiva sociológica en la cual se rescata la importancia de los aspectos funcionales de la lectura y la escritura en las prácticas culturales para configurar nuevas alternativas pedagógicas y didácticas para el aprendizaje de la lectura y la escritura en la enseñanza preescolar.

Como se anotó inicialmente, la investigación que asocia los elementos culturales con la adquisición de la lectura y la escritura enfatiza en la influencia que tienen los agentes culturales (padres, acudientes, hermanos mayores, abuelos, etc.) en la culturización de la experiencia lectora y escritural de los niños, condición que es comprobada en las investigaciones que muestran las ventajas comparativas que sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura tienen los niños de culturas letradas sobre aquellos que no han estado “*iniciados*” en estas experiencias en sus ámbitos culturales.

Los reportes realizados por las madres acerca de eventos cotidianos y actividades significativas en que los niños se involucran mostraron que, aunque los niños pertenecen a hogares donde la lectura y la escritura no son intencionalmente fomentadas a través de recursos textuales, sí existen en su cultura portadores de textos en las actividades sociales que mostraron usos funcionales de la lectura y la escritura en escenas donde los niños participan de manera activa, como fueron: la fiesta de cumpleaños, las tareas que hacen con sus hermanos, y la realización de tarjetas para personas y eventos especiales.

El argumento en la presente discusión es que en la construcción del conocimiento están implicados los escenarios socioculturales, los cuales imponen restricciones sobre su contenido y en el modo en que éstos se representan cognitivamente. Como se demostró en la investigación, los niños y las niñas en los contextos de juego propuestos representaron en las actividades realizadas sus propias acciones, éstas tuvieron bastante de colectivas y normativas desde las apreciaciones dadas por las madres de tales actividades.

Esto es así porque las personas que se exponen a experiencias parecidas tienden a construir un conocimiento bastante similar. De este modo, se reduce la variabilidad potencial que cabría esperar en los contenidos de las teorías, sino existiera el filtro regularizador de los escenarios socioculturales. (Rodrigo, 1997, p. 182)

La investigación realizada corrobora las afirmaciones realizadas por Teberosky (1997) sobre que en los niños y las niñas de edad preescolar de clases populares son sensibles a los textos escritos y a los registros del lenguaje y sus usos diferenciales en los

contextos y de manera implícita todos estos conocimientos son incorporados en los aprendizajes de la lectura y la escritura en la escuela.

Reducir, por tanto, la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros grados de la educación infantil (preescolar y primer grado de educación básica primaria) a un texto único, como es el caso de los manuales de aprestamiento para la lectura y la escritura y las cartillas para el primer grado, es limitar las posibilidades del desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños(as). Pues, normalmente estos textos fragmentan a tal punto la lengua que la despojan de toda posibilidad de significación. (Hurtado, 1998, p. 27)

Recomendaciones

La comprensión de los textos (tema fundamental en las políticas y estándares que propone el MEN para el aprendizaje de la lectura y la escritura) es concebida actualmente como un proceso en el cual se elaboran significados en la interacción con los textos. Es también un supuesto común la afirmación de que la comprensión durante estos procesos se deriva de las experiencias acumuladas, ya que éstas son las que entran en juego a medida que se descodifican las palabras, frases e ideas del autor. Así mismo, se pregonan en todos los lineamientos curriculares en término de desarrollo de las competencias como aquellas habilidades que permiten “*saber hacer en contexto*”.

Por lo tanto, si el conocimiento real viene de lo que se hace, y si la experiencia se acumula en el repertorio cognitivo de los niños y las niñas en edad preescolar de acciones de leer y escribir, como se describió en la presente investigación, por lo tanto, se puede afirmar la potencia que estas actividades de lectura y escritura con que los niños ingresan en la etapa escolarizada formal tienen para el aprendizaje de los sistemas de lectura y escritura.

De esta manera, la escuela recupera dos aspectos fundamentales propuestos por la psicología del aprendizaje y la sociología de la educación: la motivación originada por los

eventos significativos en las prácticas culturales previas y tales prácticas en sí evidenciadas en los juegos de acciones que las implican en los niños y las niñas.

En este sentido, se propone que inicialmente los “*textos*” para los cursos de la enseñanza de la lectura y la escritura en el preescolar “*rescaten*” las experiencias culturales con actividades que implican acciones de leer y escribir, y a partir de ellas se vayan estableciendo otras metas, de tal manera, que los niños y las niñas puedan ir infiriendo a otros casos y “*pulir*” sus conocimientos previos en los que estén implicadas acciones lectoras y escriturales, recreando escenarios lúdicos para que los niños y las niñas puedan practicar la lectura y la escritura de manera realista.

Esta posibilidad recoge dos aspectos fundamentales de la pedagogía y la didáctica moderna, en primer lugar, apoya la idea de las potencialidades básicas del juego como vehículo de aprendizaje en el nivel preescolar, ya que permite que los niños y las niñas desarrollen prácticas significativas a través de la autoconfianza y la motivación intrínseca hacia el aprendizaje.

En segundo lugar, la motivación intrínseca acontecida desde experiencias reales de los niños y las niñas de aquellos eventos cotidianos que tienen implicaciones con aspectos funcionales de la lectura la lectura y la escritura en los espacios culturales en que se desarrollan los niños, los cuales son organizados por el maestro (a) en un contexto lúdico permiten generar: autonomía, ya que los niños y las niñas se perciben como iniciadores y reguladores de sus propias acciones porque tienen la sensación de que eligen lo que hacen; competencia pues los niños perciben que pueden actuar eficazmente con el ambiente; es decir, que son “*buenos*” en los que hacen y relacionarse con los otros de una manera segura y saludable.

Lo anteriormente dicho es importante desde el punto de vista del aprendizaje de la lectura y la escritura en la educación preescolar ya que su objetivo no es tanto la adquisición del código convencional como el de proporcionar a los niños y las niñas una serie de actividades con las cuales se puedan desarrollar actitudes positivas hacia la lectura

y la escritura, potenciar el acceso a sus características diferenciales y transmitir la comprensión y valoración de su utilidad funcional. “El objetivo es pues, ahondar en los conocimientos que se van desarrollado en esta edad en relación con la escritura y garantizar una buena base de preparación para sus aprendizajes posteriores” (Martí, 2003, p. 148).

De esta manera, los procesos de aprendizaje escolares podrán “invertirse”, es decir, pasar de lo que le ha interesado a la escuela, al maestro, a los padres de familia y a los teóricos de la lectura y la escritura, a los procesos que realmente le interesan a los niños y las niñas, ya que los acciones que los niños construyen, en los cuales la lectura y la escritura están implicadas, corresponden a actividades interesantes para ellos, que como tales han almacenado en su memoria, y así adquieren sentido y ubicación en las actividades y prácticas dentro y fuera de la escuela.

Referencias

Bruner, J. (1998). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.

Chomsky, N.A. (1965). *Aspects of a theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

García, W. y Martín, M. Á. (2013). Hermenéutica y pedagogía. La práctica educativa en el discurso sobre la educación. *Pulso*. 36, 55-78.

<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/347904>

Goodman, K. (1986). *¿What's whole in whole language?* Portsmouth, NH: Heineman.

- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and at school. *Language in Society*, 11, 49-75.
- Hurtado, R. (1998). *Lengua viva. Una propuesta constructivista para la enseñanza de la lectura y la escritura en educación preescolar y primer grado de educación básica primaria*. Medellín: Centro de Pedagogía Participativa.
- Isaza, G. (2006). Concepciones Psicológicas del Aprendizaje de la Lectura y la Escritura. *Revista Ensuma. Escuela Normal Superior de Manizales*, 9-19. <http://normalsuperiordemanizales.awardspace.us/files/REVISTA%20ENSUMA..pdf>
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. A. Machado Libros.
- Mason, J. y Allen, J.B. (1986). A review of emergent literacy with implications for research and practice in reading. En: E.Z. Rothkopf (Ed.), *Review of research in education*, 13. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- McCarthy, S. y Raphael, T. (1992). Panorama de la investigación en lectura y escritura. En: J. Irwin y M. A. Doyle (Comps.), *Conexiones entre lectura y escritura*, (pp. 18-50), Aique.
- McGee, L. y Purcell-Gates, V. (1997). *¿So what's going on in research on emergent literacy?* *Reading Research Quarterly*, 32, p.p. 310-318.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós.
- Morrow, L. M. (1997). *Literacy development in the early years: Helping children read and write*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Ortega, S. (s.f.). *Nuevas perspectivas en la enseñanza inicial del lenguaje escrito*.
https://educacion.uncuyo.edu.ar/upload/Ponencia_CSAL12_SUSANA_ORTEGA.pdf

Rojas, B. P. y Arroyo, A. (2020). Perspectiva hermenéutica y vigencia de los modelos narrativos para la investigación en ciencias sociales. *Universitas Humanística*, vol. 89, 1-10.
[https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/UH/89%20\(2020\)/79166618005/](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/UH/89%20(2020)/79166618005/)

Rugiero, J. P. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, núm. 13, pp. 25-42.
<https://www.redalyc.org/pdf/2591/259138240002.pdf>

Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Solé, I. y Teberosky, A. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y Educación. II Psicología de la Educación* (pp. 461-485). Alianza.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. n.º 59, 43-61. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>

Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin y Y. Lincoln (2005), *The Sage handbook of qualitative research*(3rded.). London: Sage.

Sulzby, E. (1988). *Emergent literacy and whole language*. New York: Mc Graw-Hill.

Teale, W. H. (1987). Emergent literacy: Reading and writing development in early childhood. En: J. E. Readence y R.S. Baldwin (Eds.), *Research in literacy*:

Merging perspectives (pp. 45-74). Rochester, New York: National Reading Conference.

Teberosky, A. (1997). En conocimiento cotidiano, escolar y científico en el dominio del lenguaje escrito. En: M. J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 243-264). Paidós.

Tolchinsky, L. y Simó, R. (2002). *Escribir y leer a través del currículo*. ICE-HORSI-Universidad de Barcelona.

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342003005400011

Vigotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget*. Fausto.

Vila, I. (1987). Notas acerca de un modelo sobre la ontogénesis del lenguaje. En: M. Siguán (Coord.) *Actualidad de Lev S. Vigotsky* (pp. 160-175). Anthropos.