

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**



**AUTORAS:**

**LILIA AMANDA ANTOLINEZ GÓMEZ**

**ADRIANA GALINDO RODRÍGUEZ**

**ENFOQUES DIDÁCTICOS PARA LA ALFABETIZACIÓN  
INICIAL: UNA MIRADA A TRAVES DE LOS  
TEXTOS ESCOLARES**

**Proyecto de grado para optar al título de Licenciadas en  
Psicología y Pedagogía**

**TUTORA:**

**NYLZA OFFIR GARCIA VERA**

**Bogotá, Colombia**

**2013**

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos primeramente a Dios por guiarnos y darnos la fortaleza para cumplir con este gran objetivo. También, queremos agradecer especialmente a Leidy Galindo Rodríguez quien desde el cielo nos ayudó y nos dio fuerza para continuar con este arduo trabajo. Así mismo, le agradecemos a nuestros padres y hermanos por brindarnos su apoyo y compañía incondicional en todas las etapas por las que atravesamos en la construcción de este proyecto.

Por último queremos darle sinceros agradecimientos a nuestra tutora y guía Nylza Offir García por su visión crítica, por sus consejos y por acompañarnos en este arduo camino, además por ayudarnos a crecer como licenciadas e investigadoras.

1. Información General	
<b>Tipo de documento</b>	Proyecto de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Enfoques didácticos para la alfabetización inicial: Una mirada a través de los textos escolares.
<b>Autor(es)</b>	Antolínez Gómez, Lilia Amanda; Galindo Rodríguez, Adriana
<b>Director</b>	García Vera, Nylza Offir
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. 2013, 93 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	Enfoques didácticos, alfabetización inicial, textos escolares, lectura, escritura

2. Descripción
<p>Este ejercicio investigativo nació del interés de indagar acerca de los enfoques didácticos para la alfabetización inicial, a través de una mirada a los textos escolares utilizados para este fin en el primer ciclo. Así, se realizó un recorrido conceptual sobre el texto escolar, los enfoques didácticos para la alfabetización inicial, los métodos utilizados a lo largo de la historia para enseñar a leer y escribir, y, las nuevas perspectivas para alfabetizar, como es el caso del lenguaje integral y el constructivismo.</p> <p>Además, se realizó un recorrido metodológico de corte documental que nos permitiera visibilizar los enfoques didácticos agenciados en tres textos escolares que fueron seleccionados como corpus de estudio, teniendo como criterio principal para su elección sus usos activos y la aprobación por parte del Ministerio de Educación Nacional.</p> <p>Por último, en este proyecto de investigación se hallan las conclusiones finales de todo este recorrido conceptual y metodológico, basándonos en tres categorías: Los enfoques didácticos, la alfabetización inicial, lectura y escritura, y, el texto escolar. Finalmente, el lector podrá encontrar en este informe una propuesta sobre un enfoque mixto de alfabetización inicial.</p>

3. Fuentes
<p>Para el sustento teórico de cada una de las categorías abordadas en este ejercicio investigativo, se retomaron variedad de obras como se explicita a continuación:</p> <p>Álzate, M.V. (2005). <i>El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas</i>. (1ra Ed.). Pereira, Colombia.: Papiro.</p>

- Braslavsky, B. (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. (1ra Ed.). Buenos Aires, Argentina.: Kapelusz.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. (1ra Ed.). Buenos Aires, Argentina.: Fondo de cultura económica.
- Fandiño, G. (1988). *Lectura y escritura*. (1ra Ed.). Bogotá, Colombia.: USTA.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. (8va Ed.). México.: Siglo veintiuno.
- Goodman, K. (1990). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Revista lectura y vida*. 11, 2.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Lineamientos curriculares de la lengua castellana*. Colombia.
- Rincón, G. & Pérez, M. (2007). *Leer y escribir al iniciar la escolaridad*. (1ra Ed.). Colombia.: Serie tejer la red/2.
- Smith, F. (2001). *Para darle sentido a la lectura*. (3ra Ed.). Madrid, España.: A. Machado libros S.A.
- Vernon, S & Pellicer, A. (2004). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. (1ra Ed.). México.: S.M.
- Villegas, O. (1996). *Escuela y lengua escrita*. (1ra Ed.). Bogotá, Colombia.: Cooperativa editorial Magisterio.

#### 4. Contenidos

El primer capítulo versa sobre el texto escolar, entendiéndolo de acuerdo con Alzate, como un dispositivo pedagógico de saber y de poder; puesto que, regula, organiza y controla el saber escolar, aquello que el niño debe aprender y como se les debe enseñar; lo cual ubica en un lugar y una posición específica el quehacer docente y del estudiante. En este mismo capítulo también, se realizó un breve recorrido histórico y una descripción de sus componentes.

En el segundo capítulo, se trabajó la categoría de Enfoques didácticos para la alfabetización inicial denominados así por la autora Sofía Vernon, quien considera que éstos son una forma de enseñar y de aprender la lengua. Dentro de estos enfoques encontramos: el enfoque didáctico de enseñanza directa que recoge lo que se conoce como los métodos tradicionales utilizados para enseñar a leer y escribir; el enfoque didáctico de lenguaje integral basado en las teorías de Smith y Goodman; y , el enfoque didáctico con orientación constructivista, fundamentado en las investigaciones de Emilia Ferreiro

En el tercer capítulo, se retoma a Berta Braslavsky para ofrecer un panorama histórico de los métodos utilizados en la escuela para la enseñanza de la lectura y la escritura, que de acuerdo con su clasificación se pueden dividir en aquellos que parten de elementos no significativos de la palabra, y, aquellos que parten de unidades significativas del lenguaje. Ambos tipos de métodos se corresponden con el enfoque didáctico de la enseñanza directa.

En los capítulos cuatro y cinco, se profundiza en los enfoques del lenguaje integral y en la perspectiva constructivista.

Finalmente en los capítulos 6 y 7 se presenta el análisis de los textos escolares seleccionados y una síntesis que da cuenta de los principales hallazgos.

--

### 5. Metodología

En términos metodológicos se recurrió al análisis de corte documental. Así, se seleccionaron tres textos escolares con usos activos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura: *Se habla español* de la editorial Voluntad, *Interactivo lenguaje inicial* de la editorial Santillana y el *Programa Letras* de Juan Carlos Negret.

El proceso implicó, primero un trabajo de descripción a través de unas matrices de análisis; y, segundo, derivado de lo anterior, una lectura analítica de cada texto escolar que permitiera dar cuenta del enfoque o los enfoques predominantes, a través de tres descriptores: a) Orientaciones pedagógicas; b) Itinerario didáctico; y, c) el lugar del denominado “aprestamiento”.

### 6. Conclusiones

Las conclusiones de este proyecto de investigación, dan cuenta de cada una de las tres categorías configuraron el proyecto. Así, sobre los *enfoques didácticos* se halló con el de mayor predominancia en los textos escolares es el de enseñanza directa, además de encontrarse en uno de ellos actividades de orientación constructivista.

En cuanto a la *alfabetización inicial*, se comprende como el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con un objeto de saber, en este caso la lectura y la escritura, mediado por un enfoque didáctico que determina el proceso o se moviliza también a través del texto escolar.

En cuanto al texto escolar, éste sigue siendo una herramienta utilizada para la alfabetización inicial y prueba de ello es el número de textos aprobados por el MEN para el primer grado en el área de lenguaje. Sin embargo, muchos de estos textos agencian discursos que sólo en apariencia son innovadores y no constituyen, en rigor, perspectivas más enriquecidas de la enseñanza de la lectura. Ello obedece en parte a que también opera allí un criterio mercantil antes que pedagógico. A partir de lo anterior, se pone en tensión las conclusiones dadas para dejar delineada una propuesta basada en un enfoque de alfabetización mixto, el cual retoma características propias de los tres enfoques didácticos y tiene en cuenta al texto escolar como una de las herramientas propicia para enseñar a leer y escribir, siempre y cuando éste no se convierta en el regulador del proceso sino que por el contrario se sitúe en función de la propuesta pedagógica del docente.

<b>Elaborado por</b>	Antolínez Gómez, Lilia Amanda; Galindo Rodríguez, Adriana
<b>Revisado por</b>	García Vera, Nylza Offir

<b>Fecha Elaboración Resumen</b>	25	11	2013
--------------------------------------	----	----	------

## **TABLA DE CONTENIDO**

INTRODUCCIÓN .....	8
1. EL TEXTO ESCOLAR COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO .....	11
1.1 Una mirada histórica al texto escolar: .....	11
1.2 El texto escolar: un paso del “saber disciplinado” a la “enseñanza”:	15
1.3 El dilema sobre el uso del texto escolar: .....	17
1.4 Una mirada a los componentes del texto escolar:.....	19
2. ENFOQUES DIDÁCTICOS PARA LA ALFABETIZACIÓN INICIAL.....	24
2.1 Enfoque didáctico de Enseñanza Directa: .....	24
2.2 Enfoque didáctico de Lenguaje Integral: .....	25
2.3. Enfoque didáctico basado en la perspectiva Constructivista: .....	26
3 ALFABETIZACIÓN INICIAL: UNA MIRADA HISTÓRICA A PARTIR DE SUS MÉTODOS .....	30
3.1 La controversia de los métodos: .....	30
3.1.1 Métodos que parten de elementos no significativos de la palabra:.....	30
3.1.2 Métodos que parten de unidades significativas del lenguaje: .....	33
4. EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA: UNA NUEVA FORMA DE PENSAR LA ALFABETIZACIÓN.....	39
5. EL ENFOQUE DEL LENGUAJE INTEGRAL.....	45
5.1 La importancia de la información en el acto de la lectura: .....	45
5.2 Un proceso cognitivo preponderante: .....	47
5.3 Tres miradas al lenguaje integral: .....	49
6. LOS TEXTOS ESCOLARES PARA ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBIR: UN ANÁLISIS DE TRES CASOS .....	52
6.1 Un retrato del texto escolar: .....	53
6.2 Un análisis al texto escolar: .....	56
6.2.1 Orientaciones pedagógicas: .....	56
6.2.2 Itinerario didáctico:.....	64
6.2.3 El lugar del denominado “Aprestamiento”:	76
7 A MANERA DE CONCLUSIONES Y DE SÍNTESIS .....	82
BIBLIOGRAFÍA .....	90

## **INTRODUCCIÓN**

El presente ejercicio investigativo nace del interés de indagar acerca de los enfoques didácticos utilizados en la escuela para la alfabetización inicial, y que son agenciados a través de los textos escolares diseñados para este fin. En esa perspectiva, nuestra ruta de trabajo metodológico fue de corte documental, y se centró en el análisis de tres casos que fueron seleccionados luego de una amplia revisión de textos y cartillas escolares que circulan en el mercado y que, por ende, son utilizadas para enseñar a leer y a escribir en nuestro país.

De esta manera surgió la necesidad de identificar, reconocer y comprender los enfoques didácticos que subyacen a los textos escolares que tienen usos activos en los procesos de alfabetización inicial, a partir de un análisis de los contenidos y actividades que promueven en sus páginas.

Ahora bien, consideramos pertinente centrarnos en este tipo de objeto de estudio en nuestra formación profesional, puesto que el análisis de los enfoques didácticos utilizados para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura es una tarea primordial para el Licenciado en Psicología y Pedagogía, en tanto agente que promueve la comprensión crítica de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. En cuanto al eje de profundización en Lenguaje, Lectura y Escritura, este ejercicio investigativo se enmarcó en la línea de alfabetización inicial en la escuela; puesto que es allí donde se constituye la entrada de los niños al mundo letrado, a la cultura escrita, y, por ende al mundo de los saberes escolares y sociales.

El lector encontrará en el presente informe, una aproximación teórica al texto escolar como dispositivo de saber y poder, que instaura una forma de enseñanza y de aprendizaje. Además, se contextualiza el texto escolar por medio de un breve recorrido

histórico sobre su aparición en la Pedagogía, y se describen algunos de sus componentes, tomando como referente a la autora María Victoria Álzate (1999).

En el segundo capítulo, denominado *Enfoques didácticos para la alfabetización inicial*, se describen los enfoques que han predominado en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, a partir de la clasificación propuesta por Sofía Vernon (2004). De esta manera, se esbozan el enfoque didáctico de enseñanza directa o también llamado “tradicional”; el enfoque didáctico de Lenguaje Integral sustentado desde las teorías de Goodman y de Smith (2001); y, el enfoque didáctico Constructivista, el cual parte de las investigaciones hechas por Emilia Ferreiro sobre la psicogénesis de la escritura. Estos dos últimos enfoques son ampliados y desarrollados en capítulos subsiguientes, una vez se profundiza en la enseñanza directa y en sus métodos.

En el tercer capítulo, se expone la denominada “querrela de los métodos” sustentada por Braslavsky (1962). Ésta es entendida como la ruptura de un método para pasar a otro nuevo que se presenta como ‘panacea’, dependiendo la necesidad social y de los intereses de determinada época. Así, la autora hace una clasificación en dos grupos de métodos utilizados en la escuela para la enseñanza de la lectura y de la escritura: métodos que parten de elementos no significativos de la palabra, y, métodos que parten de unidades significativas del lenguaje.

En el cuarto y quinto capítulo, se retomaron las teorías de Ferreiro y de Smith directamente para profundizar en esas nuevas propuestas —Constructivismo y Lenguaje Integral, respectivamente— en torno a la alfabetización inicial y en las concepciones contemporáneas de lectura y escritura que han interrogado algunas prácticas tradicionales.

En el capítulo sexto, y teniendo en cuenta estas perspectivas teóricas y conceptuales expuestas, se presenta la descripción y el análisis realizado a los tres textos escolares

seleccionados como corpus de estudio: *Se habla Español, lectoescritura; Interactivo de lenguaje; Programa Letras de Negret.*

Allí, a partir de tres descriptores —Orientaciones pedagógicas, Itinerario didáctico, y, Aprestamiento— se da cuenta del enfoque didáctico movilizado en cada texto; y, por ende, de la visión de lectura y de escritura que agencian y del lugar que tiene el aprestamiento dentro de estas propuestas.

Finalmente, en el séptimo capítulo se presentan las conclusiones y la síntesis del trabajo investigativo: así se describen los enfoques didácticos encontrados en el corpus de estudio, y se sustenta de manera transversal las concepciones de alfabetización inicial, de lectura, de escritura y de aprestamiento emergentes en algunos de los textos escolares utilizados hoy en día para iniciar a los niños en los procesos de lectura y escritura. A partir de ello, se deja delineada una propuesta basada en un enfoque mixto de alfabetización, que retome las mejores características de los tres enfoques didácticos.

## **1. EL TEXTO ESCOLAR COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO**

El texto escolar se identifica aquí como un dispositivo pedagógico (Álzate, 2005) en el que confluyen diversos discursos, regulaciones y relaciones en torno al saber y a sus procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto se trata de un dispositivo escolar de saber y de poder. De *saber*, puesto que en este tipo de textos se regula cómo debe ser enseñado determinado objeto en el contexto específico de la escuela; y, de poder, puesto que regula y organiza los métodos, contenidos y relaciones de comunicación, otorgando un lugar específico a los sujetos pedagógicos: docentes y estudiantes.

Para aproximarse a la naturaleza de este tipo de dispositivo —objeto de análisis de esta investigación— se presenta a continuación un breve recorrido de su trayectoria histórica en la pedagogía y en la escuela y una revisión actual del debate entre detractores y defensores del mismo. Además, se describe, siguiendo a Álzate, algunos de sus principales componentes.

### **1.1 Una mirada histórica al texto escolar:**

En la historia de la pedagogía, el libro de texto o texto escolar ha sido un dispositivo clave para la formación del niño y para su enculturación de acuerdo a las normas y regulaciones de la sociedad en que se encuentra inmerso. Así, el texto escolar a través de sus contenidos de aprendizaje promueve ciertos intereses y necesidades de esa sociedad. Por ello, en este marco investigativo se recurre a la “**manualística**” para definir el texto escolar como: *“una memoria textual que refleja no solo los modos de concebir y practicar la enseñanza, la selección cultural o el currículo de cada época, los métodos de enseñanza y de aprendizaje, sino también, un espejo de la sociedad que los produce”* (García y Rojas, 2010, p. 34).

Siguiendo a García y Rojas (2010) es relevante reconocer los cambios que ha tenido el texto escolar a lo largo de la historia. En la edad media aparece por primera vez de manera formal, gracias al movimiento filosófico de la escolástica, donde el texto escolar se relacionó con la propagación de la religión y las doctrinas *teocentristas*, bajo la denominación de devocionales litúrgicos, los cuales eran utilizados en la educación con el fin de inculcar a los jóvenes un sistema de valores morales, políticos y religiosos. En esta medida, Juan Amos Comenio considera los libros o manuales escolares como: “*las principales herramientas de la formación*” (García y Rojas, 2010, p. 34); por tanto, en su *Didáctica Magna* postula la importancia de que el niño pueda ubicarse en el texto, puesto que permite el desarrollo de la memoria visual, además, postula una didáctica diferenciada según la edad y la capacidad para aprender por medio de diferentes libros —vestíbulo, la puerta y el palacio— que eran acompañados por otros que contenían instrucciones para los maestros sobre el cómo enseñar.

Más tarde, en el denominado “siglo de las luces”, el libro se convirtió en símbolo de homogenización y secularización del conocimiento del ser universal; puesto que la educación debía ser enseñada a todos a través de la elaboración de contenidos y programas específicos. Esto a partir de la creación de la imprenta<sup>1</sup>, y el enciclopedismo, puesto que al organizar el contenido, al permitir la reproducción masiva del libro, y al transformar las características tipográficas se le dio un carácter distinto lo que conllevó su denominación como ‘manual escolar’.

Ahora bien, aunque se destacan varios cambios e innovaciones en la historia del texto escolar, cabe resaltar que a partir de éstos, surgen los llamados detractores del texto escolar. Uno de los más, importantes de la época fue Rousseau quien en su libro “*el Emilio*”, aun reconociendo la importancia que ha adquirido el texto escolar gracias a la imprenta para ser ilustrado, propuso eximir a los niños de usar este objeto, puesto que

---

<sup>1</sup> Aparato para fundir las letras metálicas, la tinta grasa y la prensa por parte de Gutenberg (1440), la cual era utilizada con fines religiosos. Posteriormente, en 1865 se desarrolla una prensa que trabajaba por red e imprimía ambos lados del papel simultáneamente.

lo concibe como instrumentos de su mayor desgracia y sustenta que: *“el azote de la infancia es la lectura, y casi no sabemos emplearla en otra cosa”* (Cfr. García y Rojas, 2010, p. 38), puesto que la lectura solo es útil al niño cuando éste la considera necesaria.

En esta línea, pero ya en el siglo XX, se reconocen como los principales críticos del texto escolar a los precursores de la escuela moderna o *escuela nueva* en Europa fundamentadas tales como Dewey y Freinet, que cuestionan el contenido, el uso y la finalidad del texto escolar en relación con el contexto y el beneficio para el aprendizaje del niño. Así, para Freinet, los manuales escolares son objetos que no tienen en cuenta al niño, puesto que son impersonales e inanimados al no utilizar estrategias innovadoras para el desarrollo de la creatividad y producción de la lectura y escritura.

Sin embargo, este último pedagogo reconoce que algunos están bien presentados y que son incluso atractivos, lo criticable es el uso que se hace de ellos, por esta razón el autor propone: *“cambiar la técnica de empleo de esos libros”* (García y Rojas, 2010, p. 40), donde se ponga al niño frente a diversidad de libros en las diferentes disciplinas, con el fin de que el manual sea confrontado y consultado como material pedagógico, con el objetivo de otorgar más información con referencia a un tema. Así mismo, Dewey cuestiona al libro en relación con la elección del contenido al ser enseñado y modificado lejos del conocimiento disciplinar o científico, pues sustenta que el texto escolar no lleva al niño a la experiencia sino que realiza modificaciones con el fin de eliminar las dificultades científicas y llevarlo a un nivel intelectual más comprensible para el niño.

No obstante, hoy en día a pesar de los cambios y transformaciones que ha tenido el texto escolar y del surgimiento de nuevas formas de presentar el conocimiento, siguen siendo los libros de texto o texto escolar uno de los instrumentos con mayor influencia en el ámbito escolar, de allí la importancia de investigar acerca de qué tipo de pedagogía y de conocimiento moviliza dentro de la escuela. Por esto es necesario reconocer el papel que ha tenido este tipo de textos a lo largo de la historia colombiana.

De acuerdo con Cardoso Erlam (2001), el texto escolar surge en Colombia en la época de la Nueva Granada y se remonta al hecho de que cuando un grupo de personas empezaron a pasear por las estancias ofreciendo sus servicios como maestros de lectura, escritura y conteo, ocasionaron un gran desorden en las calles. Frente a ello, los españoles, considerados las personas ‘cultas’, tomaron el control de la situación autorizando a unos pocos como maestros y ofreciéndoles un manual de enseñanza como elemento mediador para difundir los conocimientos necesarios. Según Álzate (2005, p.29) en el año 1826 Colombia adoptó unos manuales de enseñanza para la escuela primaria en los cuales se reflejaban dos métodos: *la enseñanza mutua* o método Lancasteriano, que se basaba en carteles para la enseñanza de la lectura; y la *enseñanza objetiva*, que se da con base en la pedagogía de Pestalozzi, quien sustenta que para el aprendizaje de la lectura se requería un texto para cada niño.

Es pertinente reconocer que independiente del método de enseñanza abordado por el maestro, los libros utilizados para la enseñanza de la lectura fueron: a) la *citolegia*, en la cual se encontraban cuadros o gráficos acompañados de vocablos; convirtiéndose con el paso del tiempo en la base fundamental para el surgimiento del texto escolar; b) los *silabarios*, que eran carteles pequeños con silabas de palabras sueltas, usados para la repetición y memorización de los sonidos; c). *el catón*, un libro de frases cortas que se utilizaba al término de la memorización de silabas para la conformación de palabras, frases y oraciones; y, d). *Los manuales o cartillas*, que se usaban de manera posterior, para implementar el sistema de lectura de “corrido”. Según Cardoso (2001), algunos ejemplos de las anteriores cartillas fueron: “la cartilla lacónica de primeras letras” realizada por el maestro Joseph de torres en 1797; y la “citolegia, nuevo método de lectura practica sin deletrear para uso de las escuelas primarias”, diseñada por el maestro Joaquín Mosquera en la tercera década del siglo XIX (Cfr. Cardoso, 2001, p.6).

Posteriormente, con la necesidad de libros uniformes en la literatura didáctica de la educación primaria se promovió el desarrollo del texto escolar durante la segunda mitad

del XVII y siglo XIX en Europa y en Colombia, reconociéndolo como el libro de instrucción más apropiado (Cfr. Álzate, 2005); sin embargo se consideró que éste por sí solo no podría asumir todas las funciones didácticas, por lo cual generalmente se complementaba con el tablero, las tablas de lectura, los mapas geográficos, entre otros.

Así, en un principio, según Álzate (2005) se denominaba manual al *“libro de forma resumida que presentaba una doctrina o una didáctica el cual se llamó así porque se reproducía a mano ya que aún no se producía la imprenta en el país”* (p.29 ). De acuerdo con la autora es al llegar la imprenta a territorio colombiano que el ‘manual’ se empieza a denominar ‘texto escolar’, puesto que nombraba las actividades de la escuela, sus discursos, acciones y objetivos, los cuales eran impuestos por el Estado vigente.

## **1.2 El texto escolar: un paso del “saber disciplinado” a la “enseñanza”:**

Antes de continuar, es pertinente comprender que el libro escolar, el texto escolar o el manual escolar se comprenden en el contexto actual casi de la misma manera, puesto que son utilizados con fines didácticos para la enseñanza. Sin embargo, Álzate (1999) sostiene que manual y libro de texto sí se diferencian, dado que, por un lado los libros escolares o *school books* son utilizados en la enseñanza, pero sin usar una secuencia pedagógica, como por ejemplo las obras literarias que intrínsecamente se pueden convertir en un libro de texto. De otro lado, el manual o también llamado texto escolar o cuyo término fue acuñado por primera vez en 1830 como “textbook”, son diseñados para usarlos en la enseñanza puesto que poseen una secuencia pedagógica definida (Cfr. Álzate, 1999 p.1).

Para efectos de la presente investigación se retoma el término “texto escolar”, puesto que esta ha sido la denominación predominante a lo largo del tiempo para referirse a uno de los objetos utilizados para la enseñanza de diversas disciplinas en el contexto escolar, convirtiéndose así en una herramienta pedagógica que permite al docente

intervenir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que posee un conjunto de acciones que llevan a la práctica y reflexión del acto escolar. Esto, gracias a que el texto escolar es un “*mediador entre los propósitos del docente y las demandas del aprendiz, entre el saber natural y espontáneo del aprendiz y el saber disciplinar propio de la ciencia*” (Álzate, 2005 p. 1).

La función de la mediación se comprende aquí como el “*conjunto de instrumentos de carácter cognitivo, físico, instrumental*” (2005, p. 2) que posibilita el desarrollo cognitivo y por ende el aprendizaje. Un ejemplo de esto son las acciones y planes que el docente desarrolla durante el proceso de aprendizaje, puesto que el niño no aprehende de manera directa de la realidad, para esto requiere de mediaciones simbólicas, internas y sociales como el lenguaje, los colores, las imágenes, etc. Lo anterior, moviliza el pensamiento, mediante la relación del texto escolar con el saber y con el alumno (mediación pedagógico-didáctica), a través de factores como la *transposición didáctica*; la concepción del maestro y su correlación con la perspectiva pedagógica; el uso del texto y la relación con el objeto de enseñanza.

*La transposición didáctica* —que opera en el texto escolar— es entendida como el proceso de transformación adaptativa que sufren los saberes académicos u objetos del saber para poder ser enseñados en un contexto escolar (Cfr. Álzate, 2005, p. 5), es decir, se pasa de un objeto de saber a un objeto a enseñar, por medio de la reorganización y traducción del saber disciplinar en concordancia con los reglamentos y características propias del campo escolar que se plasman en los textos escolares con el fin de lograr el objetivo propuesto.

De esta manera, la escuela produce su conocimiento, bajo sus propias reglas, procedimientos y estructuras, puesto que posee como fin la enseñanza de un saber y no la comprobación de éste, lo cual se refleja en el texto escolar como un dispositivo de intervención en los procesos de enseñanza aprendizaje —en este caso la alfabetización— que le permite al docente mediar entre el saber y el niño y sus formas

de comprensión, bajo una determinada organización de contenidos, métodos, actividades, y modos de evaluación.

### **1.3 El dilema sobre el uso del texto escolar:**

El texto escolar ha sido el principal dispositivo e instrumento de enseñanza a lo largo del tiempo como se enunció anteriormente; por tanto, este siempre ha sido la fiel muestra de los objetivos y métodos pedagógicos propios de cada época, así mismo con el transcurso del tiempo se han postulado diversos detractores y partidarios.

Álzate Piedrahita (2000) ha denominado como “detractores” a diversos teóricos entre los cuales encontramos el discurso de Montaigne quien condenaba la reducción de la pedagogía a los libros, puesto que sostenía que saber no era memorizar, sino la apropiación del saber y su utilización en otras áreas. También Rousseau, quien concibe el libro como un instrumento de desgracia, puesto que obliga a leer al niño a si no sea deseo de él, por lo que no lleva a una experiencia base de la educación. Además, hacen parte de los detractores, autores como Freinet, para quien el texto escolar señala lo que el niño debe hacer y aprender de una manera impersonal y anónima, por tanto propone remplazar los manuales por ficheros metódicos y bibliotecas de trabajo. Estos argumentos críticos en contra de los textos escolares se dan en torno a dos ámbitos: el *texto como herramienta pedagógica* y el *texto como producto comercial*:

En cuanto al texto como *herramienta pedagógica* se crítica el modo reductor y jerarquizado con que se muestra el conocimiento de las diversas disciplinas en los textos escolares, puesto que el conocimiento se ve reducido a lo que las políticas públicas estipulan, contrayendo así una cultura arbitraria al no promover la reflexión, la crítica y el descubrimiento; además, se pone en cuestionamiento que el texto escolar se encuentra parcializado, dado que quienes lo realizan son editores escolares que excluyen una obra de otra puesto que *“este ha dejado de ser un instrumento impersonal*

*que se le podía consultar cómodamente”* (Álzate,2000 p.5). Es decir, los detractores sostienen que ha perdido las características necesarias para un buen libro de consulta.

También, es objeto de crítica la progresión y ritmo de trabajo estipulado en este tipo de textos puesto que se reduce el acto pedagógico al cubrimiento de los capítulos del libro con relación a las normas políticas que lo rigen, de esta manera se reduce la autonomía docente, promoviendo la rutina, ya que el proceso didáctico está estipulado con antelación.

En cuanto al texto como *producto comercial*, éste ha sido objeto de crítica puesto que por su aumento cualitativo y cuantitativo a lo largo del tiempo, se ha incrementado la preocupación por la rentabilidad de las editoriales y no por la pertinencia de éstos en el aula, lo que ha llevado a la introducción de técnicas de impresión y reproducción que busca agradar mediante diversas figuras, colores e imágenes, dejando de lado el objeto primero del texto escolar: instruir y no necesariamente generar placer.

Por otro lado, Álzate (2000) denomina como “partidarios” a aquéllos que defienden la importancia de la presencia del texto escolar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las diversas disciplinas. El primero de ellos son los agentes escolares, quienes sostienen que el texto escolar es una necesidad del sistema educativo; ya que promueven la igualdad y la adquisición de saberes, por tanto, se da la estructuración del pensamiento, además, de afianzar la relación entre familia y escuela. El segundo partidario es ‘la familia’, quienes sustentan que el texto permite a los padres seguir el proceso de formación de los niños; y, el tercer partidario son ‘los editores’ quienes conciben al texto escolar como un mecanismo efectivo para llevar a cabo las reformas educativas en materia de la selección de los objetos a ser enseñados.

Además, para establecer la pertinencia del uso del texto escolar en la escuela, se encuentran argumentos de índole *pedagógico-didáctico*, como por ejemplo la posibilidad que ofrece el texto al docente de descargarse del grupo y hacer una

intervención individual, al permitir que todos los niños tengan una actividad común a resolver, puesto que el texto *“pretende fijar, organizar, estructurar los conocimientos requeridos para familiarizarse como una disciplina”* (Álzate 2000, p. 7); es decir, el texto ayuda a la estructuración del pensamiento al ofrecer un conocimiento organizado de forma escrita necesario para el logro de diversas actividades. Por consiguiente, tanto maestros como niños se ven beneficiados en la medida en que desestructuran los contenidos y utilizan el texto como banco de ejercicios y de consulta.

También se producen argumentos *democráticos* ya que se reconoce el texto como un *“manual de la igualdad de oportunidades”* (Álzate, 2000 p.7) al permitir ahondar en las diferencias entre formas y ritmos de aprendizaje, dando las herramientas necesarias para que el docente apoye los diversos procesos e involucre a la familia en los procesos de enseñanza- aprendizaje. En esta medida el texto escolar genera igualdad porque brinda el mismo conocimiento al mismo tiempo a todos los niños; sin embargo esta igualdad puede verse afectada por factores económicos, ideológicos y sociales.

Es importante resaltar que a pesar de la anterior controversia, a lo largo del tiempo, el texto escolar ha prevalecido como el dispositivo de mayor uso dentro del sistema escolar, tanto para la realización y planeación de las clases por parte de los docentes como para la consulta y el refuerzo en los estudiantes, de allí la importancia de investigar más allá de su pertinencia o no, acerca de su estructura, el tipo y modo de presentación del conocimiento para movilizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las diversas disciplinas escolares, puesto que allí es donde radica su importancia dentro del sistema educativo.

#### **1.4 Una mirada a los componentes del texto escolar:**

Como se ha señalado a lo largo de las secciones anteriores, el texto escolar es una herramienta de intervención pedagógica que incluye un conjunto de acciones de planificación, instrucción y evaluación, denominadas por Álzate (2005) como fases:

Fase proactiva (las acciones de planificación), Fase pos activa o interactiva (la actualización en la clase) y Fase proactiva (concerniente a la evaluación). Éstas a su vez, se movilizan a través de tres dimensiones: a) dimensión pedagógica relacionada con el saber; b) dimensión psicopedagógica, donde se tiene en cuenta al alumno y a sus procesos de adquisición y aprendizaje, y c) dimensión organizacional, que establece los espacios, los tiempos y los medios a utilizar.

Ahora bien, siguiendo a Álzate (1999) “*el texto escolar está constituido por una compleja relación entre cuerpo textual, cotexto, paratexto, imagen e ilustración*” (p.1), es decir, contiene una serie de componentes, estructuras y organización propia, detallada a continuación.

El primer componente es el *texto* o *textualidad escrita*, el cual posee una organización previa que se impone al lector para su abordaje, sin ser explícita en recomendaciones u órdenes; éste, se articula en párrafos organizados por capítulos, los cuales le dan una superestructura particular, que a su vez los clasifica en los diversos tipos de texto que son utilizados para el proceso de enseñanza-aprendizaje y que poseen una secuencia pedagógica lógica. En cuanto a los tipos de texto, se encuentran seis clases: narrativos, descriptivos, argumentativos, explicativos, conminatorios e históricos o documentales.

Primero, se encuentran los *textos narrativos*, entendidos como un tipo de texto donde se cuentan hechos reales o imaginarios, se caracterizan por emplear el pasado simple o el presente en sus narraciones, por tener en cuenta toda una historia, sus personajes y sus acciones, el tiempo y el espacio donde se dio el hecho; además, narran en una dimensión cronológica, es decir tienen un orden en su discurso de acuerdo con la historia. Este tipo de texto es usado generalmente en obras literarias —cuentos, fabulas, novelas—; en textos históricos —diario, crónica, biografías— y periodísticos —noticias—.

Segundo, están los *textos descriptivos*, que son utilizados para describir o representar la realidad, los fenómenos, las síntesis, etc. Esta descripción se centra en observar y contar cada detalle de un objeto, una persona o un lugar específico, por lo general se escribe en presente y se usa para describir retratos, caricaturas y topografías en la mayoría de los casos.

Tercero, los *textos argumentativos*, los cuales intentan demostrar, convencer o cambiar ideas, su objetivo principal es expresar o refutar ideas para persuadir a otros, estos se caracterizan por el empleo del presente, de conectores lógicos y de un lenguaje formal acorde a la disciplina que se esté abordando. Además, son usados principalmente en textos científicos, filosóficos, políticos, judiciales y en textos escolares de matemáticas.

Cuarto, se encuentran los *textos explicativos*, estos son redactados en presente, donde justifican, exponen e informan, son textos claros, objetivos y explícitos. Su objetivo es transmitir conocimiento y proporcionar información de todo tipo. Son textos que predominan en el ámbito académico y en su mayoría se pueden encontrar en manuales, diccionarios, enciclopedias, exposiciones y artículos.

Quinto, están los *textos conminatorios*, son utilizados generalmente para dar órdenes, estos emplean el futuro o el imperativo y generalmente son textos que se encuentran en libros de moral y urbanidad.

Sexto, se encuentran los *textos históricos o documentales*, entendidos como un texto que puede proporcionar conocimiento sobre el pasado humano. Su objetivo es comprender la historia de algo o alguien teniendo en cuenta su contexto, personajes y los acontecimientos que marcaron el hecho para convertirse en algo histórico. (Cfr. Álzate, 1999).

En esta línea, es pertinente destacar que: *“la reunión de textos tan diversos encuentra su coherencia en la lección, que a su vez constituye la unidad de lectura”* (Álzate, 1999, p.4); es decir, el texto está compuesto por las unidades de lectura, que lo estructuran y jerarquizan para la comprensión de dicha unidad o lección. Esas lecciones son un capítulo o una parte de todo el texto, las cuales pueden ser vistas por el lector con una sola mirada a la hoja del texto escolar, esto gracias a la estructura que le da el editor quien utiliza medios tipográficos (encuadres, color, organización, paginación, etc.) para que sea visible y llamativo a los ojos del lector y así comprenda su jerarquización y organización. Del mismo modo, existen medios tipográficos que también constituyen la lección o unidad de lectura dentro de la escritura (cursiva, negrita, subrayados, etc.) que facilitan la comprensión y la memorización del saber.

El segundo componente, se denomina *paratexto*, éste hace alusión a los títulos, subtítulos, referencias, notas y paginaciones presentes en el texto; es decir, todos aquellos componentes diferentes al texto que ayuda al lector a explicitar el saber que allí se agencia. El tercer componente es el *cotexto*, el cual se encuentra conformado por todos los espacios en blanco del texto, es decir, por los espacios que no están ocupados por la textualidad y aun así ayudan a la comprensión del texto. El cuarto y último componente es *la imagen o ilustración*, que *“comprende todo lo que no es signo lingüístico ni símbolo matemático”* (Álzate, 1999, p.5); es decir, la imagen va más allá de una letra, un número o un signo de puntuación, que ayuda al lector a comprender el significado del texto, gracias a su contenido informativo, argumentativo o descriptivo, dependiendo de la función que esté cumpliendo: Función de motivación; Función decorativa; Función de información; Función de reflexión; Función de ejemplo. (Cfr. Álzate, 1999).

En esta línea, se presenta la *escala de iconicidad* propuesta por Abraham Moles en 1991, en ella se jerarquizó las ilustraciones presentes en los textos escolares, de acuerdo a su grado de realismo —de la más realista a la menos realista—. La escala comprendía tres tipos de imagen: primero la fotografía, caracterizada por ser la más real

ante los ojos de un lector ya que son atractivas por su color, precisas y específicas; segundo, los dibujos, gracias a que su lectura apuntan a la generalidad, suponen conocimientos previos de los lectores y en muchos casos es evidente la subjetividad del autor; y, en tercer lugar se ubicó los esquemas, siendo estos los menos reales puesto que, modifican la realidad para ser más concreta y accesible, sus elementos son una imitación analógica y ayudan a la comprensión de datos abstractos.

En conclusión, el texto escolar como dispositivo de saber y de poder, ha sido una herramienta pedagógica utilizada desde tiempos inmemorables que ha venido cambiando con el transcurrir de los años, para beneficio de la comunidad que lo utiliza. Así mismo, hoy día después de tantos avances científicos y tecnológicos que ya abarcan la escuela, se sigue utilizando el texto escolar como una herramienta primordial en los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en el proceso de alfabetización inicial; en esta medida, es importante cuestionarnos acerca de los enfoques didácticos, y la concepción de lectura y escritura que se encuentra en los textos editados en la última década, teniendo en cuenta que estos han sufrido transformaciones a lo largo del tiempo con el fin de innovar en cada época.

## **2. ENFOQUES DIDÁCTICOS PARA LA ALFABETIZACIÓN INICIAL**

La enseñanza de la lectura y la escritura, ha sido objeto de estudio y de debate, puesto que han sido adaptadas a las necesidades de cada época, a partir de diferentes teorías psicológicas que enmarcan una forma de concebir al niño y su proceso de aprendizaje lo que ha generado un debate denominado por Braslavsky (1962) *la querella de los métodos*. Esta querella ha sido retomada por Sofía Vernón (2004) quien hace una aproximación a los principales enfoques didácticos que han caracterizado la etapa inicial de la alfabetización de los niños y niñas. Es importante reconocer que la alfabetización comprende, tanto el dominio del sistema de escritura en cuanto a sus elementos —letras, sonidos y sus marcas gráficas—, como los usos sociales de la lengua escrita para pertenecer a una cultura letrada. En esta línea, al reconocer el aprendizaje de la lectura y la escritura como una actividad compleja, Vernon (2004) identifica tres enfoques didácticos que han predominado en su enseñanza: *La enseñanza directa, el lenguaje integral y el constructivismo*.

### **2.1 Enfoque didáctico de Enseñanza Directa:**

En este enfoque, *“es indispensable que los niños puedan comprender como funciona el sistema de escritura alfabética”* (Vernon, 2004, p. 207); es decir, enfatiza su trabajo en la correspondencia sonoro gráfica a partir de una conciencia fonológica, en la cual se transmite el sonido del habla a la escritura; de esta manera, el niño logra comprender que a cada letra le corresponde un fonema (sonido). En este proceso los niños también pueden reconocer una unidad intermedia entre la sílaba y el fonema; que se identifica como la división silábica que está entre el “ataque” (las consonantes iniciales) y la “rima” (vocales y consonantes finales); donde el niño relaciona fonemas con sílabas a partir de aliteraciones o palabras semejantes.

Desde este enfoque se entiende que aprender a leer es un proceso complejo que no se adquiere de forma natural, por lo cual debe ser enseñado a partir de un entrenamiento basado en la repetición y la decodificación. Por tanto aquí se ubican los métodos que parten de elementos no significativos de la palabra (Braslavsky, 1985) esbozados en el apartado 3.1.1. Así mismo, se pone de manifiesto la necesidad de adquirir habilidades antes de iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura, como por ejemplo, el carácter comunicativo de la escritura, la direccionalidad en la lectura y las representaciones gráficas. Según Vernon (2004) las actividades predominantes en este enfoque comprenden: decir entre pares de palabras cuales riman y cuáles no; encontrar que palabras empiezan o cuales acaban con los mismos sonidos; contar las sílabas y fonemas de diferentes palabras; decir sílabas separadas para que los niños reconstruyan la palabra; identificar objetos cuyo nombre empiece con la misma sílaba; comparar palabras para decidir si empiezan o acaban con la misma sílaba, y; suprimir una sílaba en una serie de palabras.

En contraposición a este enfoque y con el fin de superar la fragmentación de la lengua para su enseñanza; nacen nuevos enfoques como el lenguaje integral y el constructivista donde se relacionan la pedagogía con otras ciencias como la lingüística, la psicología y la antropología.

## **2.2 Enfoque didáctico de Lenguaje Integral:**

Se sustenta que la lengua escrita al igual que la lengua oral son aprendizajes naturales y espontáneos, al tener unas funciones sociales definidas, puesto que los niños al encontrarse en una sociedad letrada se relacionan espontáneamente con éste saber. De esta manera, el lenguaje integral plantea que la enseñanza de la lectura y la escritura se deben dar dentro de contextos comunicativos a partir de la oralidad, los cuales deben estar provistos de los intereses y experiencias del niño. Por tanto, Smith (1971), citado en Vernon, (2004) afirma que para leer se ponen en juego dos tipos de información: Por un lado, la *información visual* que comprende todo lo que compone un texto escrito, y por otro, la *información no visual*, que es el conocimiento que nace de la

relación espontánea con el leer y comprende todo aquello que hace parte de la estructura cognitiva del lector (p.202).

Este enfoque hace énfasis en la búsqueda del significado del texto, dejando de lado la apropiación de letras y palabras fragmentadas y sin sentido, priorizando actividades como leer a los niños en voz alta, explorar libros, o, dejar que imiten actividades de escritura. Sin embargo, para la autora gracias a que el niño está inmerso en este tipo de actividades y aunque logra comprender el valor social de la lectura y la escritura, presenta dificultades en sus habilidades decodificadoras o de correspondencia sonido-grafía, al no poseer una información estructurada o un entrenamiento en este tipo de correspondencias.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional en los lineamientos curriculares de la lengua castellana, sostiene que los primeros peldaños de la escolaridad deben buscar liberar la palabra bajo el fortalecimiento de sus competencias orales para luego acceder a la lectura y la escritura como lo propone el enfoque didáctico de lenguaje integral, puesto que la lengua *“cómo los códigos no se enseñan, se aprenden desde la interacción y las necesidades de uso”* (MEN, 2008 p. 20); puesto que, el niño al encontrarse inmerso en una sociedad letrada posee un conocimiento de las reglas de la escritura.

### **2.3. Enfoque didáctico basado en la perspectiva Constructivista:**

Este enfoque se encuentra basado en la autora Emilia Ferreiro quien apoyada en Jean Piaget, plantea el aprendizaje como un proceso constructivo. En este enfoque los niños aprenden lo que no saben a partir de lo que saben, y el papel del docente es incentivar la reflexión y el conflicto cognitivo en el niño, para que éste por si solo llegue a una lectura y escritura convencionales.

Vernon (2004) explica este enfoque (partiendo de las investigaciones de Ferreiro) a través de cinco momentos que muestran como el niño comprende la función del sistema alfabético hasta lograr por sí mismo, hacer las correspondencias entre letras y sonidos.

El primer momento, se centra en la diferenciación entre el dibujo y las características de la escritura, donde el niño entiende la escritura como una forma de representación de algo que se contrapone al dibujo por sus características de arbitrariedad de las formas gráficas y su orientación lineal; En el segundo momento, se toma la escritura como un sistema de representación a partir de dos criterios: el de cantidad mínima —donde el niño comprende que una escritura es interpretable si posee más de dos o tres grafías— y el de variedad interna— donde la escritura se compone de letras diferentes—; por tanto, el niño le da una totalidad oral en correspondencia a lo escrito. En un tercer momento, se establecen criterios de comparación entre cadenas gráficas distintas, es decir, toda cadena escrita se diferencia una de la otra. En el cuarto momento se realiza una correspondencia silábica para entrar en un periodo de fonetización, allí el niño toma conciencia de las partes para comprender el todo. Finalmente, en el quinto momento, el niño logra realizar correspondencias entre letra y fonema, al descubrir que cada sílaba se escribe con más de una letra.

Bajo esta teoría, el Ministerio de Educación Nacional (2008), en los lineamientos curriculares de la lengua castellana, con el fin de responder a preguntas sobre qué enseñar y qué aprender en la escuela, concibe el lenguaje como un universo simbólico del sujeto, el cual se debe *“orientar hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar”* (MEN, 2008, p.24), Por tanto, propone un eje de trabajo referido a los procesos de construcción de sistemas de significación, dando muestra de los indicadores de logros curriculares que deben adquirir los estudiantes en los primeros grados de escolaridad. Antes de abordar este eje, es importante aclarar que nos referimos con sistemas de significación, a los sistemas que el MEN define como: *“Conjunto de signos, símbolos, reglas sintácticas, pragmáticas,*

*contextos de uso*” (2008, p.54); es decir se refiere al lenguaje verbal y al lenguaje de la imagen.

Estos sistemas de significación, se trabajan a partir de cuatro niveles (construcción o adquisición del sistema; uso en contextos comunicativos; explicación del funcionamiento; y, control de uso); para efectos de este ejercicio investigativo se retoma el primer nivel denominado: construcción o adquisición del sistema, el cual se refiere a las formas en que el niño se acerca a la lengua escrita en los primeros años de escolaridad, así se plantea que la enseñanza de la lectura y la escritura debe partir de la significación del niño y no de la fonetización del código alfabético.

Es así, que para el cumplimiento de este nivel el MEN (2008) ha propuesto desarrollar la teoría de Emilia Ferreiro bajo tres niveles: el primer nivel se basa en la distinción dibujo (lenguaje icónico) y escritura (grafías); el segundo nivel, enfocado en el significado de las palabras o frases en su globalidad donde se da un control sobre la cantidad y la cualidad con el fin de dar un significado; y un tercer nivel, el cual se basa en la fonetización de la representación escrita o correspondencia sonora grafica a través de tres hipótesis: silábica, silábico alfabética y alfabética.

No obstante, la diversidad de postulados teóricos que desembocan en los tres enfoques didácticos, han dado pie a la elaboración y organización explícita de diferentes textos escolares utilizados en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Ahora bien, es importante cuestionarse acerca de la forma en que los enfoques son desarrollados a plenitud dentro de los textos escolares, teniendo en cuenta que no solo son un conjunto de actividades, sino que también movilizan diferentes posturas en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura y frente a los entes activos de este proceso en la escuela, sin embargo estos enfoques no se deben apropiarse de manera aislada, puesto que al centrarse en diferentes elementos de la alfabetización—código, experiencia, proceso—,no permiten un desarrollo holístico del aprendizaje, por tanto la

alfabetización no se debe basar en un único enfoque o método sino en la utilización de las diferentes herramientas en pro del buen desarrollo y apropiación del código escrito.

### **3 ALFABETIZACIÓN INICIAL: UNA MIRADA HISTÓRICA A PARTIR DE SUS MÉTODOS**

La alfabetización inicial ha sido objeto de debate, puesto que, cada método utilizado para la alfabetización, en su momento se plantea con el fin de subsanar las desventajas que se van descubriendo en los métodos predominantes en un período determinado, y, como la solución a los problemas de la enseñanza, convirtiéndose cada uno en lo que Berta Braslavsky (1985) denominó “panacea” que determina las prácticas pedagógicas en el aula. Sin embargo, cuando se transforman las dinámicas sociales, esto que ha sido llamado “panacea” se vuelve obsoleto y objeto de crítica puesto que se genera una ruptura entre un método y otro; es aquí donde nace la *querrela de los métodos*.

#### **3.1 La controversia de los métodos:**

Para exponer de manera más detallada la denominada “querrela de los métodos”, se propone hacer un recorrido por los diferentes métodos de enseñanza utilizados en la escuela para el aprendizaje de la lectura y la escritura los cuales son clasificados por Braslavsky (1985) en dos grandes grupos: a) *Los métodos que parten de elementos no significativos de la palabra y, b) Los métodos que parten de unidades significativas del lenguaje.*

##### **3.1.1 Métodos que parten de elementos no significativos de la palabra:**

Estos métodos también denominados *métodos de marcha sintética*, inician por “el estudio de los signos o por el de los sonidos elementales” (Braslavsky, 1962, p. 24), es decir, se hace un proceso de síntesis donde el niño parte de un elemento (letra o fonema) para llegar a condensar los elementos en una unidad (texto). Estos métodos tienen su origen en la civilización griega y fueron expuestos por Comenio en su obra “La

didáctica Magna”, que se *“conservaba fiel a la tradición de la enseñanza del alfabeto”* (Braslavsky, 1962, p. 29). Así, dentro de los métodos de marcha sintética se encuentran: el *Alfabético, el Fónico, el Silábico y el Psicofonético*.

- A. **El método alfabético:** Éste método, fue expuesto por primera vez por Dionisio de Halicarnaso, el cual sustenta que *“aprendemos ante todo los nombres de las letras después su forma, después su valor, luego las sílabas y sus modificaciones, y después de esto las palabras y sus propiedades”* (Braslavsky, 1962, p. 27) por tanto, el niño aprendía de memoria el alfabeto y sus combinaciones por medio del deletreo, donde se *enseñaba a leer a partir del nombre de las letras (ele, eme, jota, pe, ese, etc.)*; luego el niño, aprendía las sílabas y sus combinaciones a través de procesos nemotécnicos como los silabarios que son cuadros alfabéticos donde se asocia la vocal con la consonante a partir de la memorización y la repetición; por ejemplo, se enseñaba a leer la palabra *“epidermis”* para deletrearla y leerla de la siguiente manera: e; e p, ep; e p i, epi; e p i d, epid; así sucesivamente, hasta conformar la palabra. Este método es objeto de crítica al necesitar de un largo lapso de tiempo para su aprendizaje y al centrarse en la enseñanza de palabras sin sentido puesto que parte de un elemento simple como la letra para llegar a una globalidad, por tanto se considera un método memorístico, confuso, y monótono. En consecuencia, nace el método fónico como respuesta a la correspondencia sonoro-gráfica que permitirá analizar las palabras silábicamente.
- B. **El método fónico:** Este método, *“toma como punto de partida el sonido para enseñar, luego el signo y por último el nombre de la letra”* (Braslavsky, 1962, p. 35). En otros términos, este método inicia por las vocales enseñando su forma y sonido simultáneamente para proseguir con las consonantes; luego se enseñan a combinar las vocales y posteriormente la combinación entre consonantes, para terminar el proceso conformando palabras, frases y oraciones. En esta medida, Gray (como se cita en Braslavsky, 1985), propone cuatro formas de abordar este

método:1) Onomatopeya: Se presentan figuras de animales con el fin de reproducir sus sonidos; 2) Palabras claves: Se da un conjunto de palabras donde se pone énfasis en su sonido inicial; 3) La forma de la letra se superpone al sonido; 4) Las letras se presentan en diferentes palabras con el fin de que el niño reconozca sus sonidos.

De esta manera, se reconocen dos formas de abordar el método: Desde la *percepción visual* (de la letra para asignar un sonido) y desde la *percepción auditiva* (codificar sonidos mediante letras). Sin embargo, este método crea dificultades en el aprendizaje de los niños, puesto que, se puede convertir en la repetición de muchos sonidos sin sentido; además, este método sufrió fuertes críticas a la hora de llevarse a la práctica dado que no existe una correspondencia de uno a uno entre una letra y un fonema; esto es evidente en la gramática de la lengua castellana ya que aunque ésta posee veinticuatro letras solo existen veintidós fonemas un ejemplo son las letras “b” y “v” poseen un solo fonema al igual que la letras “y” y “ll”; “s”, “c” y “k”; “g” y “j” (Ver anexo 1), los cuales se escriben diferentes pero en su sonido se asemejan, así mismo, la letra “h” no posee un fonema propio. Por lo tanto, para superar esta dificultad de equivalencia del fonema a la letra pronunciada se dio inicio al método silábico.

**C. El método silábico:** El método silábico, *“emplea como unidades claves las sílabas que después se combinan en palabras y frases”* (Braslavsky, 1962, p. 39). Planteada así la cuestión, éste método comienza con la enseñanza de las sílabas puesto que es más fácil pronunciar con exactitud la consonante acompañada con la vocal, desde la forma y el sonido de las vocales y las sílabas con ayuda de las ilustraciones.

Después de esto se compone cada palabra con diferentes sílabas a través de una ayuda gráfica, así el niño ve la imagen junto a la palabra y realiza la posterior combinación de dos sílabas con el objetivo de formar una nueva palabra, por ejemplo

se encuentra la imagen con la silaba “SO” de sofá, y la silaba “PA” de papa y se combinan con el fin de conformar la palabra SOPA.

- D. **El método Psicofonético:** Éste método integra el método silábico con el fin de darle una nueva mirada, teniendo como elemento de trabajo la silaba para la comparación de palabras. No obstante, el método Psicofonético también presenta desventajas al no tener en cuenta la familiaridad del niño con la silaba y al igual que el resto de métodos de este grupo se basa en la codificación de letras más no en llegar a la comprensión de textos.

### **3.1.2 Métodos que parten de unidades significativas del lenguaje:**

En contraposición a los anteriores métodos surgen los métodos que parten de unidades significativas del lenguaje Braslavsky (1985). La característica principal de tales métodos es que parten del todo para llegar a los elementos, con el fin de llegar a una comprensión de su aprendizaje.

Según Braslavsky, estos métodos se basan en principio en los planteamientos de Comenio en su obra **Orbis Pictus**, donde enfatiza *“la importancia de unir el trabajo de la mano a la ejercitación de la vista y el oído, pero también al interés y la asociación del concepto”* (2005, p.93), es decir, la enseñanza de la lectura y la escritura debe partir del interés del niño y la comprensión de las palabras. Luego, a principios del siglo xx, estos métodos se basan en las percepciones sincréticas y globales dadas bajo la teoría de Decroly y del Paidocentrismo. Dentro de estos métodos encontramos dos grupos en la historia: el primero es **el método de la palabra, el método de la frase y de la oración** denominados por Olga Villegas (1996) de marcha sintético-analítico; y, el segundo grupo desde el desarrollo del método global propuesto por Decroly donde se encuentra algunas innovaciones de los métodos anteriores: **el texto libre y la experiencia del lenguaje.**

- A. **El método de la palabra:** este método es reconocido en la década de 1980; a partir de este año se reconoce la palabra como unidad de significación que pasa por tres momentos: el mecánico o decodificación, el intelectual o de comprensión; y, el retórico o de expresión, llevados a cabo a partir de dos métodos: *el método de la palabra generadora* donde una imagen se asocia con la palabra según su definición, luego se descompone en sílabas y letras para así reconstruir la palabra desde la comprensión, por tanto se ve la palabra como una unidad asociada con lo que expresa, un ejemplo de esto, es cuando al niño se le presenta la palabra “*te*” ilustrada mediante la planta del *té*, su elaboración y su uso, con el fin de que asocie la palabra con el concepto dado por las imágenes, después se le presentan las sílabas y las letras según sean consonantes y vocales y por último se enseña la palabra en oraciones y textos breves; no obstante, cada palabra es elegida para tener continuidad en la enseñanza de las letras (Cfr. Braslavsky, 2005).

*El método de la palabra total*, se origina en el *Orbis Pictus* de Comenio, en este método también la palabra es asociada con la imagen que se va compilando en lecturas, el niño ve la figura, adivina lo que dice la palabra y reconoce su significado asociándolo a la imagen. En este sentido, la adivinación basada en la teoría del esquema propuesta por Braslavsky (1985), se relaciona con la anticipación donde el niño formula supuestos, hipótesis y estrategias ya sea a través de experiencias directas o de informaciones indirectas para la toma de conciencia del leer y escribir. Sin embargo, este método fue señalado como monótono y perjudicial para la motivación, dado que el niño solo reproduce lo que le da el maestro negándole la posibilidad de crear.

- B. **El método de la frase y la oración:** Este método se asocia con el método de la palabra en cuanto a que hay palabras que por sí solas son frases y por tanto es complejo diferenciar entre una frase, una oración y una palabra; no obstante “*el método de la frase tiende a ser uso desde el comienzo de un grupo de palabras con sentido. En otros términos se podría decir que, generalmente, toma como*

*punto de partida el sintagma nominal*" (Braslavsky, 2005, p. 83); es decir, este método parte de oraciones simples con palabras con sentido para el niño, como por ejemplo. "el perro grande pasea", en donde la enseñanza inicia con la frase propuesta por el docente, se realiza una conversación entorno a la frase (que es, que hace, que sonidos emite, el tipo de razas etc.), luego realizan diversas oraciones entorno al mismo tema (el perro dice guau), después la escriben, para posteriormente recordarla mediante un dibujo propio. Las actividades propias dentro de este método son: completar las frases, realizar sustitución de palabras y de partes de una oración, disociar y asociar, desordenar y organizar las palabras.

Los anteriores métodos tienen en cuenta la lengua materna y la experiencia del alumno. Lo que da lugar a la enseñanza a partir del texto a través de los métodos del texto libre y la experiencia del lenguaje que surgen en la época de los 30 y 40.

Ahora bien, antes de iniciar a describir el segundo grupo de los métodos denominados por Braslavsky (1985) como métodos que parten de unidades significativas del lenguaje, nos detendremos en especificar los métodos de marcha analítica expuestos por Guillaume en 1911 y retomados por Braslavsky en 1962, dentro del cual se encuentra el método global expuesto por Decroly (1962), este método nace en contraposición a los métodos utilizados hasta ahora para la enseñanza de la lectura y la escritura al comprender que el niño reconoce el mundo en su totalidad y no en sus partes.

Así, el método global se basa en el interés (signo interno) y la curiosidad (signo externo) del deseo del niño por el aprendizaje hacia la lectura; de este modo la lectura parte de su lenguaje a través de la representación concreta de ideas mediante cosas que percibe dirigido por sus intereses.

Este método, se sustenta en la teoría de la globalización de la percepción visual dada por Kohler en las observaciones a los Chimpancés; y en el Sincretismo sustentado por Claparede, que hace alusión a la diferencia entre el pensamiento del adulto con el de un niño al reconocer que: *“el adulto analiza, mientras que el niño solo recibe nociones en bloque y no produce ninguna disociación”* (Braslavsky, 2005. p. 93); así el método global de Decroly, (citado en Braslavsky, 1962) propone la enseñanza de la lectura a partir de la percepción visual e ideo visual.

Así, la lectura visual reconoce que la lectura no tiene que ver con el sonido sino con dos funciones: la función visual, es decir la percepción de la palabra en su forma gráfica para evitar la distracción; y, la función motriz donde el niño hace una copia de dicha palabra. En cuanto a la lectura ideo visual, ésta parte de una lectura silenciosa de ideas llevando al niño a leer lo que hay detrás del texto; un ejemplo de esto, es el juego dado por Decroly (1962) en el cual el niño debe ejecutar la orden de lo que lee. Además se propone trabajar simultáneamente un conjunto de ejercicios basados en la observación, la asociación y la expresión que le permiten al niño entrar en contacto con las cosas de forma directa para facilitar su aprendizaje.

En esta línea, nace el segundo grupo de los métodos que parten de unidades significativas del lenguaje, los cuales son: *Texto libre* y *Experiencias del lenguaje*.

- A. **El texto libre:** Este método tiene como principal exponente a Celestin Freinet, *“Quien da lugar al aprendizaje de la lectura y la escritura mediante la combinación del aprendizaje global y el analítico-sintético”* (Braslavsky, 2005, p.88), por lo anterior, en este método el docente escribe lo que el niño desea expresar para que reconozca la escritura como un sistema significativo; luego el niño escribe sus frases y oraciones con ayuda de un adulto, para posteriormente realizar un reconocimiento de lo ya escrito por medio de la correspondencia entre el lenguaje oral y escrito —letra-letra, palabra-palabra, sílaba-sílaba— hasta conformar párrafos con significado.

En este método la experiencia juega un papel fundamental, precisamente porque parte de la iniciativa y la creatividad del niño a través de situaciones de significación que incentivan el lenguaje oral y escrito, además, de promover la utilización de diversos recursos como: carteles, libros, revistas en diferentes momentos de la enseñanza.

**B. Experiencias del lenguaje:** Éste método es definido por the literacy dictionary en 1995 como: *“un enfoque del aprendizaje del lenguaje en el cual la composición oral de los alumnos es transcrita y usada como material de la enseñanza de la lectura, la escritura, el habla y la escucha”* (Braslavsky, 2005 p. 90); es decir, el niño expresa sus experiencias de forma oral para ser escritas por el docente, incentivando en el niño la escritura como herramienta del lenguaje por medio de la comprensión de la correspondencia grafema-fonema e interpretación de las grafías, teniendo en cuenta sus intereses y necesidades.

Es así, que para el desarrollo de este método se tiene en cuenta el nivel de aprendizaje que posee el niño acerca del lenguaje antes de ingresar a la escuela; con el fin de potenciar procesos de significación por medio del trabajo colectivo; en palabras de Braslavsky *“recíprocamente y mediante estas experiencias, en forma progresiva, los niños aprenden a usar los signos escritos para producir significados”* (2005, p. 91); por tanto, el lenguaje natural del niño es la parte fundamental para iniciarlo en la lectura y la escritura.

De esta manera, a lo largo de la historia han surgido diferentes métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura como respuesta a las necesidades culturales y sociales en una época determinada. Cada método en su momento es la solución a los problemas en la enseñanza, convirtiéndose en la “panacea” que rige el sistema educativo, sin embargo, cuando se transforman las dinámicas sociales esto que ha sido llamado “panacea” se vuelve obsoleto y objeto de crítica, ya que se genera una ruptura entre un método y otro por la forma de concebir la escritura y la lectura; ahora bien, los

métodos hoy en día se integran en la práctica aunque en la teoría se nieguen unos a otros ya que por ejemplo la escritura no es solamente un sistema gráfico, sino también requiere de procesos abstractos y experienciales, es por esto que varios autores hoy en día siguen interesados en esta “querrela” y proponen diversas formas de clasificación que incluyan las formas actuales de concebir la enseñanza, el aprendizaje, la lectura y la escritura.

#### **4. EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA: UNA NUEVA FORMA DE PENSAR LA ALFABETIZACIÓN**

Como lo hemos expuesto anteriormente, los métodos y enfoques didácticos para la alfabetización inicial han sido objeto de crítica y de estudio por muchos autores; sin embargo, es hora de hacer un alto en el camino para ampliar esa nueva línea que Vernon (2004) denomina “enfoque constructivista” (véase apartado 2.3), el cual nace en contraposición a los denominados métodos y enfoques ‘tradicionales’, y a partir de la investigación sobre los procesos de aprendizaje y de construcción del código escrito, por parte de los niños.

En esa perspectiva encontramos las primeras investigaciones de Emilia Ferreiro (1979), quien hace un análisis crítico de esos métodos en los que, según la autora, se concibe la escritura como la transcripción gráfica del lenguaje oral, y la lectura como la decodificación de los signos escritos en sonidos. En consecuencia, el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela es asumido como una cuestión mecánica de imitación impuesta por el adulto frente a un niño pasivo en su proceso de aprendizaje.

En contraposición a estas concepciones, Ferreiro en sus estudios parte de tres premisas: la primera, que la lectura más allá del descifrado es una construcción de sentido que el niño realiza; la segunda, que la escritura no es una copia de un modelo externo sino es un modo de representación y construcción de sentido; y, la tercera, que el aprendizaje de la lectura y la escritura no sólo se da en la escuela puesto que se trata de un constructo social y cultural (Cfr. Rincón y Pérez, 2007 p. 53). De allí surge entonces un cambio en la forma de reconocer al sujeto en el proceso de aprendizaje, puesto que se pasa del asociacionismo —en el que se concibe al niño como un ser pasivo y receptor de información— a las nuevas teorías psicolingüísticas y psicogenéticas que conciben al niño como un ser activo que compara, excluye, ordena, categoriza y formula hipótesis.

Esta nueva forma de concebir el aprendizaje se denomina la psicogénesis del proceso de conocimiento de la lectura y la escritura en el niño, en la cual la alfabetización inicial es la forma de adquisición de la lengua escrita y no sólo el reconocimiento del código alfabético, por esto se define como un proceso de construcción del niño en el que a través de su desarrollo interpreta, cuestiona y se relaciona con su objeto de conocimiento y la naturaleza del mismo. Así, Ferreiro (1997) sostiene que la alfabetización inicial se da a través de una triada la cual relaciona, *“por un lado el sistema de representación alfabética del lenguaje, con sus características específicas; por otro lado, las conceptualizaciones que tienen de este objeto quienes aprenden (niños) y quienes enseñan (los maestros)”* (p.13). Es así, que el sistema de representación (escritura) posee unas reglas propias de ortografía, semántica y sintaxis que el niño relaciona y diferencia en el momento en que comprende su funcionalidad, cambiando sus esquemas a partir de la formulación de hipótesis (reestructuración y asimilación); este es un proceso largo y arduo en el niño semejante al proceso histórico que tuvo la escritura en la sociedad.

De esta manera, la alfabetización inicial requiere que el niño tenga una relación directa no solo con el objeto (escritura y lectura) en sí, sino también con su naturaleza y funcionalidad. Esta relación le permitirá a su vez cuestionarse acerca del funcionamiento y construcción de este objeto denominado “escritura”. A este tipo de cuestionamientos y elaboraciones por parte del niño, Ferreiro le denomina “hipótesis acerca del sistema escritural”.

Estas hipótesis surgen desde la génesis del conocimiento a partir de la confrontación de las ideas propias del niño con este objeto de conocimiento. Así, en sus inicios, el niño concibe la escritura y el dibujo como formas de representación. Ferreiro (1997) denomina este periodo como ‘distinción entre el modo de representación icónico y el no icónico’, puesto que la interpretación y el significado se atribuyen tanto al texto como a la imagen, pero las acciones que se abordan son diferentes en cuanto a su ejecución.

De esta manera, la autora refiere que cuando se le pregunta al niño “qué dice”, éste busca el significado de la escritura en el dibujo. En cambio sí se le cuestiona “dónde hay algo para leer”, el niño señala el texto y le adjudica el significado del dibujo. Posteriormente el niño comienza a hacer una diferenciación entre dibujo y escritura, donde la “*escritura es un objeto simbólico, es un sustituto (significante) que representa algo*” (Ferreiro, 1979, p. 82) y que posee una reglas propias, mientras que el dibujo tan solo tiene semejanza con los objetos que representa.

En efecto, el niño entra en la denominada *hipótesis del nombre* en la cual el texto se considera como un “etiquetaje” del dibujo, donde considera al texto como la representación únicamente del nombre de los objetos. Además, una de las etapas de esta hipótesis es la anulación de los artículos, puesto que al leer el texto los eliminan o tienden a ello, pero cuando se refieren a la imagen éstos persisten.

En este momento de la génesis, el niño también se formula una *hipótesis de cantidad*, entrando así en el periodo de *construcción de formas de diferenciación*, a partir de las propiedades que identifica en el texto y reconociendo aquello que sirve para leer a partir de dos criterios: Primero, el criterio de *cantidad mínima*, donde el niño exige en un texto una cantidad mínima de grafías para que sea legible (mínimo tres), puesto que entiende que una grafía sola no es escritura si no que la asimila como un número el cual le indica cantidad; lo anterior, sin importar aun la denominación que el niño le otorgue a la grafía. El segundo criterio es el de *variedad interna*, en el cual el niño sostiene que si los caracteres son iguales no sirven para leer, es así que al buscarle significado al texto también buscan diferencias entre las grafías; por ende, en esta hipótesis “*el texto ya no es enteramente predecible a partir de la imagen, se necesitan índices que confirmen lo anticipado*” (Ferreiro, 1979, p.91).

A partir de estas hipótesis el niño empieza a indagar sobre la correspondencia entre la partición de la emisión y las partes de la escritura, ingresando de esta manera al *periodo de fonetización* de la escritura o *hipótesis silábica*. Aquí, la “*escritura está*

*directamente ligada al lenguaje en cuanto a pauta sonora con propiedades específicas diferentes al objeto referido*” (Ferreiro, 1979, p. 341); es decir, el niño reconoce la sílaba como un “pedazo” de la escritura con un sonido particular. A raíz de esta situación —de acuerdo con la autora— el niño entra en conflicto con la hipótesis de cantidad, dado que la cantidad de grafías que resultan de la partición silábica es menor a la cantidad de grafías que el niño considera necesarias para que sea legible.

Para dar solución a este conflicto, el niño inicia la escritura de las palabras a través de su núcleo vocálico haciendo correspondencia de tres sílabas a tres letras; por ejemplo, se le pide al niño escribir la palabra “Mariposa”, a lo cual escribe “a-i-o-a”. En este momento, el niño evidencia la falta de grafías para su legibilidad, por lo cual empieza a introducir las consonantes según su sonido adjudicándoles un nombre; es decir, en el ejemplo anterior el niño se da cuenta que hace falta la “M de Mariana”, la “R de ratón”, etc. hasta que finalmente logra conformar la palabra completa.

Es justo aquí, donde el niño ingresa a la *hipótesis silábica alfabética*, puesto que no solo busca las letras sino también su valor posicional a través de la combinación entre el ataque consonántico y la rima (Cfr. Vernon 2004, y Ferreiro 2008). Finalmente, es importante recordar que en el inicio de esta hipótesis el niño alterna la representación de la sílaba entre los núcleos vocálicos y la consonante para, posteriormente, entender que las dos componen el sistema escritural.

A partir de allí, el niño tendrá que enfrentar otros conflictos cognitivos en relación con el sistema de escritura, que tienen que ver con la correspondencia entre fonema y grafía, la cual, en nuestra lengua castellana no es uno a uno, pues se tienen exactamente veintiocho letras y veinticuatro fonemas. De allí, se derivan los “problemas” ortográficos más usuales en los procesos de adquisición de la lengua, que, no son otra cosa que el producto de su misma estructura fonética y ortográfica, que a su vez, es arbitraria y convencional. Algunos ejemplos de este problema son los fonemas de las letras (b,v; y,ll; s,c,k; g,j); los cuales se escriben diferentes pero en su sonido se asemejan, así

mismo, la letra h, representa un problema puesto que no posee un sonido particular, que se haga presente en la escritura.

De ahí en adelante, el problema del aprendizaje es también un problema pedagógico; es decir, del modo en que el maestro acompañará y apoyará este proceso de construcción de hipótesis que permiten al niño avanzar en la adquisición del código. La teoría constructivista implica así un repensar las prácticas de enseñanza dentro del aula y provoca cambios pedagógicos de distinto orden al proponer una nueva forma de concebir el proceso de aprendizaje del niño en la alfabetización inicial.

El primer cambio que se genera es en la concepción del sujeto, puesto que se pasa de la idea de un sujeto pasivo —propio de los métodos tradicionales, donde el niño solo se acercaba al conocimiento a partir de la memorización y repetición— a un sujeto activo que posee preconceptos antes de ingresar a la escuela por estar inmerso en una cultura letrada y que crea diversas explicaciones para entender su mundo. Este hecho, también implica una revisión de los métodos utilizados hasta entonces en la enseñanza, puesto que en su mayoría parten de cero en el proceso de aprendizaje, desconociendo estos saberes del niño.

El segundo cambio a partir de las investigaciones de la psicogénesis se da por la posibilidad de reevaluar los denominados “problemas de aprendizaje” en los primeros grados, puesto que en la aplicación de los métodos tradicionales estos eran considerados problemas intrínsecos de cada niño, mientras que con esta nueva teoría los “errores” son de naturaleza constructiva, es decir, no son errores sino que hacen parte del proceso mismo de aprendizaje.

No obstante, una contraindicación de la adopción de esta teoría por parte de la pedagogía fue la denominada “espera pedagógica”, puesto que al concebirse el aprendizaje como un proceso determinado por el sujeto —según las hipótesis identificadas por Ferreiro— se pretendió que el niño por sí mismo adquiriera los

conocimientos sin una guía que interpelara y provocara la asimilación y reconstrucción de ese conocimiento. Así mismo, esto provocó que se dejara de lado muchas veces procesos en la adquisición de habilidades como el buen trazo y la ortografía.

Es de señalar, finalmente, que en Colombia, a partir de esta teoría constructivista se fundamentaron los nuevos Lineamientos Curriculares del lenguaje, los cuales hacen hincapié en la importancia de esta teoría para iniciar los procesos de construcción de la escritura como sistema de significación. Así, estos lineamientos plantean en su capítulo cuatro trabajar a partir de tres niveles: el primer nivel se basa en la distinción dibujo (lenguaje icónico) y escritura (grafías); el segundo nivel, enfocado en el significado de las palabras o frases en su globalidad donde se da un control sobre la cantidad y la cualidad con el fin de dar un significado; y un tercer nivel, el cual se basa en la fonetización de la representación escrita o correspondencia sonoro grafica a través de tres hipótesis: silábica, silábico alfabética y alfabética (Cfr. Lineamientos curriculares, 2008, p.57).

## **5. EL ENFOQUE DEL LENGUAJE INTEGRAL**

El enfoque de lenguaje integral nace en territorio norteamericano y pretende darle una nueva perspectiva a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, al igual que la teoría de la psicogénesis del aprendizaje de Emilia Ferreiro anteriormente enunciada. Se denomina enfoque del Lenguaje Integral puesto que se considera que: “*el proceso de lenguaje, está integrado en el proceso de aprendizaje*” (Goodman, 1990, p.1). Este enfoque de enseñanza, aunque no es único ni prevalece sobre otros en las aulas de los Estados Unidos, si está siendo escogido por los profesionales de la educación con el afán de erradicar el uso de textos escolares (con una secuencia única) y el uso de pruebas estandarizadas.

Por esto, los mismos docentes se han cuestionado sobre cómo aprenden los niños y como enseñar de una manera más adecuada y eficaz temas fundamentales y transversales en los cuales se requiera la lectura y la escritura. En esta medida, Smith (2001) aborda el asunto de la lectura, enfatizando en que ésta es un proceso de difícil definición; puesto que, puede ser entendida de diversas maneras según el contexto en el que se le situé y la función que se le otorgue. En su teoría, al no centrarse en una definición única de la lectura, sitúa gran parte de su trabajo en el estudio de procesos que los niños realizan para comprender un texto y llevar a cabo el acto de lectura. En consecuencia, encontramos procesos referidos a la información visual y no visual utilizada en la lectura, y la importancia y funcionamiento de la memoria a corto y largo plazo.

### **5.1 La importancia de la información en el acto de la lectura:**

De acuerdo con Smith, los seres humanos en cualquier acto de lectura, utilizan dos tipos de información: la *información visual*, la cual está referida a toda información que puede ser captada a través de los ojos (material impreso) y llega al cerebro para poder

ser almacenada en la memoria a corto plazo; y, la *información no visual* que incluye la comprensión general del idioma escrito, alguna habilidad de lectura, y, en particular, un conocimiento o familiaridad con el tema por leer; esta información se encuentra almacenada en la memoria a largo plazo. Asimismo, esta información se puede considerar necesaria para que el niño pueda activar su comprensión.

Siguiendo con el autor, aunque a simple vista estos dos tipos de información son completamente diferentes una de la otra, su aplicación debe ser conjunta en la lectura para lograr el proceso de comprensión, dado que la presencia de una condiciona la existencia de la otra; en palabras de Smith (2001): *“cuanta más información no visual tiene usted al leer, menos información visual necesita”* y, *“cuanta menos información no visual tiene usted al leer, más información visual necesita”* (p.32). Por consiguiente, se empieza a pensar en una nueva perspectiva de la lectura, a partir de la tesis de que todo lo que se ve en un texto escrito no se percibe por los ojos, si no es el cerebro el que ve toda esta información, y por medio de éste es que el niño ve en el texto una imagen global a partir de sus conocimientos y de allí, escoge la información visual que él crea necesaria para procesar y comprender la nueva información que lo impreso le está brindando.

Ahora bien, gracias a que el niño puede de cierta manera escoger su información visual teniendo en cuenta la cantidad de información no visual que tiene, es importante aclarar cómo funciona ese sistema visual, el cual trabaja a partir de lo que podemos denominar fijaciones, entendidas como el intervalo de tiempo en el que el ojo entra en un estado de reposo; es decir, por la capacidad de ver con el cerebro, el niño puede fijarse rápidamente en distintas cosas de una escena repetida para lograr procesar su información visual<sup>2</sup> y encontrar su objetivo, que en el caso de la lectura es el de la comprensión.

---

<sup>2</sup> Para procesar este tipo de información, el cerebro requiere de un segundo para identificar 4 letras en una ojeada; mientras que si el niño hace uso de su información no visual el cerebro puede hasta cuadruplicar lo que ve en una sola ojeada de la información visual

En consecuencia, si no existe información no visual para utilizar en la lectura, la visión se restringe dándole mayor importancia a la información visual y sin sentido, lo cual puede entorpecer el proceso de comprensión. A esta restricción, Smith (2001), la denomina *visión encapsulada*, la cual: “*ocurre cuando vemos un texto impreso como a través de un cilindro de cartón muy angosto*” (p.49), gracias a que el cerebro está sobrecargado de información visual. A modo de resumen, podemos decir que cuatro son las causas más prominentes de la visión encapsulada: a) que el niño intente leer cosas sin mucho sentido para él; b) que el niño no posea conocimientos relevantes sobre la temática abordada en la lectura; c) el poco interés del niño por utilizar la información no visual en torno a la lectura por el temor de errar en el proceso de adivinación<sup>3</sup>; y d) hábitos deficientes de lectura en el niño.

## **5.2 Un proceso cognitivo preponderante:**

Hacer un buen proceso lector y formar a los niños como lectores profesionales, requiere entender y analizar un sin número de posibilidades, errores, aciertos, formas de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, procesos cognitivos que el niño debe desarrollar y activar. Por estas razones prima en este enfoque comprender el papel que juegan tanto la memoria a corto plazo como la memoria a largo plazo en la lectura, teniendo en cuenta que la utilización de ambas memorias es indispensable en los actos de lectura, al igual que los dos tipos de información anteriormente enunciados.

En primera medida, hablaremos de la memoria a corto plazo, o también llamada memoria transitoria u operativa, desde la cual, el niño logra otorgarle sentido a todo lo que realiza en cada momento de su vida. Esta memoria ayuda al niño a almacenar entre seis o siete ítems de lo que esté atendiendo; ya sean seis letras o siete palabras

---

<sup>3</sup> En el transcurso de la lectura y el buen uso de la información visual y no visual, el sujeto puede hacer adivinaciones razonables sobre cuál será el contenido futuro en el texto por abordar, puede ser desde la próxima palabra o la temática siguiente que se dará en el texto leído

siempre y cuando estos ítems tengan un sentido y una coherencia entre sí para el lector; sin embargo, utilizar este tipo de memoria en la lectura conlleva al sujeto a la memorización y repetición instantánea de mucha información visual causando la visión encapsulada; es decir, que lograr una lectura comprensiva requiere del poco uso de la memoria a corto plazo y de la atención absoluta del lector hacia detalles más generales del texto, así podrá almacenar significados ordenados, argumentados y con sentido para él.

En segunda medida, encontramos la memoria a largo plazo, la cual “*está referida a acontecimientos sucedidos hace bastante tiempo*” (Smith, 2001, p.55) puesto que, gracias a los sentidos, el hombre puede revivir recuerdos que creía perdidos, pero en realidad se encontraban almacenados en la memoria a largo plazo. Es así, que este tipo de memoria está ligada a toda la información no visual que se aplica en la lectura de un texto (Cfr. Smith, 2001 p.62) gracias a que su capacidad es ilimitada, aun cuando sus contenidos no son inmediatamente accesibles puesto que es una memoria que necesita de la actualización constante de datos. Es decir, el niño actualiza su información no visual almacenada en la memoria cada vez que llega nueva información a través de la lectura o de recordar eventos pasados, lo cual hace que se convierta en una memoria organizada en forma de red o estructura de conocimientos. A diferencia de la memoria a corto plazo que tan solo retiene unos cuantos ítems no relacionados por un tiempo limitado gracias a que la atención del niño puede cambiar de foco fácilmente al no encontrarle un sentido a su lectura. Por esto, una lectura comprensiva requiere del poco uso de la memoria a corto plazo y así poder prestarle más atención a los detalles generales del texto.

Hasta aquí, hemos desglosado *grosso modo* dos de los procesos más significativos (tipos de información y memoria) en un proceso lector, los cuales están enmarcados en un proceso aún más complejo llamado “Comprensión”. La comprensión es entendida como el sentido o significado que el niño le brinda al texto a partir de una técnica de experimentación por medio del cual él aumenta sus conocimientos sobre el mundo que

lo rodea y se hace hipótesis sobre el mismo, puesto que está en un: *“proceso de aprendizaje continuo y fluido que no requiere de grandes esfuerzos y es tan natural como respirar”* (Smith, 2001, p.123).

De esta manera, la lectura se define como un proceso, el cual consiste en la capacidad del niño para formularle preguntas al texto, y, el responder esas preguntas es lo que se conoce como un nivel de comprensión lectora. Por tanto, desde esta perspectiva para insertar al niño en un proceso de lectura comprensiva es de suma importancia acercar a los niños a textos con sentido y diversas funciones sociales que promuevan el uso de la memoria a largo plazo a partir de la información no visual.

### **5.3 Tres miradas al lenguaje integral:**

El enfoque del lenguaje integral retoma la perspectiva anteriormente expuesta de la lectura como comprensión, pero además establece una relación interdependiente a partir de tres dimensiones que entran en juego en el proceso educativo: el lenguaje, la enseñanza y el aprendizaje.

En cuanto al *lenguaje*, este es visto como un todo y no como la suma de las partes. Así, desde esta perspectiva el aprendizaje de la lectura no difiere mucho del aprendizaje del lenguaje oral, ya que se requieren de las mismas habilidades de aprendizaje (diversificación y adivinación) al ser el habla apreendida desde el sentido y no desde la segregación de sonidos. En esta línea, Goodman (1990) reconoce que el *“aprender el lenguaje es aprender a dar significado, es decir, aprender a encontrarle sentido al mundo en el mismo contexto en el que nuestras familias se lo encuentran”* (p.9), por tanto, el niño no atiende a la estructura superficial sino por el contrario percibe un significado que es revertido hacia el adulto en términos del niño. En consecuencia y siguiendo a Smith la comprensión del lenguaje (lectura) no es la inversión del proceso de lo escrito puesto que este requiere de mayor rigurosidad sino la creación de un nuevo sistemas de significado.

Desde la concepción de aprendizaje que agencia el lenguaje integral, la lectura debe ser fácil, real, natural, interesante y con una utilidad social, con el fin de promover en los niños la comprensión desde textos con sentido y funcionales. Por esto, una teoría de aprendizaje basada en este enfoque, toma en cuenta al lenguaje tanto personal como social ya que esta mediado por la necesidad de comunicación de los niños y moldeado por las normas de cada una de las sociedades. Además, el aprendizaje basado en el *lenguaje integral* está dinamizado por el hecho de que solo aprendemos a partir de la práctica; en síntesis, se aprende a leer leyendo así como se aprende a escribir escribiendo.

En torno a la *enseñanza*, el docente del lenguaje integral concibe al niño como alguien que lee y escribe desde antes de ingresar a la escolarización, al formularse hipótesis en torno a los textos encontrados en su contexto y ofrecer posibles respuestas a éstas. En concordancia, Goodman (1990) reconoce a los docentes del lenguaje integral como profesionales autónomos y con un gran conocimiento sobre el lenguaje; asimismo el docente tiene la responsabilidad de posibilitarle al niño el que aprendan a leer a partir de diferentes espacios, temáticas y motivaciones.

Por ende, el docente no es un sujeto lleno de conocimiento el cual desea impartirlo a mentes vacías; sino por el contrario, el docente que trabaje este enfoque debe guiar, apoyar y monitorear el aprendizaje de sus alumnos. Como lo enuncia Smith (2001) *“para aprehender a leer es preciso ayudarlo a los niños a leer. Es algo tan simple y tan complejo como eso”* (p.21). Debido a esta concepción de docente es importante mencionar lo que un docente de lenguaje integral no debería hacer: promover tempranamente el uso de las reglas de la lectura; dar prioridad a la fonetización en la enseñanza de la lectura; descomponer el lenguaje en pequeños trozos; impedir la formulación de hipótesis con el afán de aprender una lectura a la perfección; priorizar la ortografía y la expresión escrita sobre la comprensión. (Cfr. Smith, p. 174).

Asimismo, para enseñar a partir de un enfoque de lenguaje integral es necesario diseñar un currículo único e integrado, enfocado a temas específicos que promuevan la construcción del niño acerca de su mundo y del lenguaje que lo rodea, teniendo en cuenta sus facultades (hablar, escuchar, escribir y leer), por esto la enseñanza de la lectura debe estar lejos de la presión de la evaluación, puesto que dicha presión provoca aburrimiento y visión encapsulada en el acto lector.

En esta perspectiva, el enfoque del lenguaje integral como una nueva forma de alfabetización inicial también parte de la crítica hacia los métodos de marcha sintética, los cuales parten de una unidad menor para llegar a la unidad mayor (el texto). En esta medida Smith (2001) critica al método fonético, puesto que *“no es el conocimiento de los fonemas lo que hace posible la lectura, sino la lectura la que posibilita el funcionamiento de los fonemas”* (p.72); es decir, el método fonético (ver 3.1.1) supone que hay un conjunto de reglas eficaces para decodificar el lenguaje escrito y convertirlo en sonidos, eliminado por completo la importancia del uso y el sentido propio del texto. Así también se tensiona el uso de los textos escolares puesto que desde este enfoque se conciben como un elemento ajeno al aula que determina el hacer del docente y del estudiante, al implicar actividades, ejercicios y prerrequisitos ajenos al mundo social y cultural mediado por la comprensión.

## **6. LOS TEXTOS ESCOLARES PARA ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBIR: UN ANÁLISIS DE TRES CASOS**

El presente ejercicio investigativo se enmarca en un análisis documental, el cual permitió la identificación de enfoques didácticos subyacentes a tres textos escolares escogidos como corpus de estudio. La indagación, en su conjunto comprendió cinco momentos que se describen a continuación:

Primero, se realizó una revisión detallada de diversos autores (Álzate, Vernon, Braslavsky, Ferreiro y Smith), que sirvieron como base conceptual para el posterior análisis de los textos. Así mismo, se indagó, particularmente, por la teoría de la psicogénesis de la escritura propuesta por Ferreiro (1979).

Segundo, se realizó la selección del corpus de estudio mediante una revisión de la página web del MEN, donde se hallan consignados cuarenta textos aprobados para la alfabetización inicial de la lectura y la escritura (Anexo 2). Posteriormente, teniendo en cuenta la lista del MEN, se hizo una observación detallada de cada uno de los libros en la Biblioteca Nacional de Colombia. Esta observación tuvo como objetivo la selección de los textos a partir de características como la variedad de editoriales, la variedad de metodologías explícitas y el año de publicación. Seguido de esto, y con la distinción de seis textos, se realizó un sondeo acerca de la frecuencia de utilización en el sector educativo, reflejado en el número de ventas tanto en librerías formales como informales, lo cual conllevó la selección de tres textos escolares: *Se habla español lectoescritura* de editorial Voluntad; *Interactivo lenguaje inicial* de editorial Santillana; y *Programa Letras* de editorial Herramientas y Gestión.

Tercero, con los textos escolares seleccionados se realizó una descripción detallada de cinco criterios principales que conforman la estructura global del texto, los cuales son: a) Descripción general; b) orientaciones pedagógicas; c) organización del contenido; d) actividades y e) evaluación (Anexo 3).

Cuarto, se llevó a cabo un análisis de cada uno de los textos escogidos, desde tres descriptores: orientaciones pedagógicas, itinerario didáctico y aprestamiento, lo cual dio como resultado el quinto momento donde se exponen los hallazgos de forma transversal al haber adquirido las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para vislumbrar los enfoques didácticos que subyacen a estos textos.

### **6.1 Un retrato del texto escolar:**

En este apartado se encuentra esbozado *grosso modo* las características más relevantes de los textos escolares que sirvieron como corpus de estudio para la presente investigación.

- A. El primer texto escolar abordado en esta investigación es “Se habla español, lectoescritura” (al cual nos referiremos en adelante como T1) editado en Colombia en el año 2008 (ver imagen 1). Este texto consta de dos partes: la primera parte es el ‘manual’ donde se le da mayor énfasis a la lectura; y, la segunda, denominada ‘módulo’ que está conformado por actividades y talleres correspondientes a los contenidos de cada unidad del manual donde se enfatiza en la escritura. Es así, que tanto el modulo como el manual se encuentra dividido en cuatro unidades las cuales contienen: un proyecto de aula, aprestamiento general, el conocimiento a impartir y contenidos sociales. Así mismo, los contenidos se encuentran presentados tanto en letra script como en letra cursiva, y se recurre a la script para enunciar las instrucciones en los dos apartados del libro.

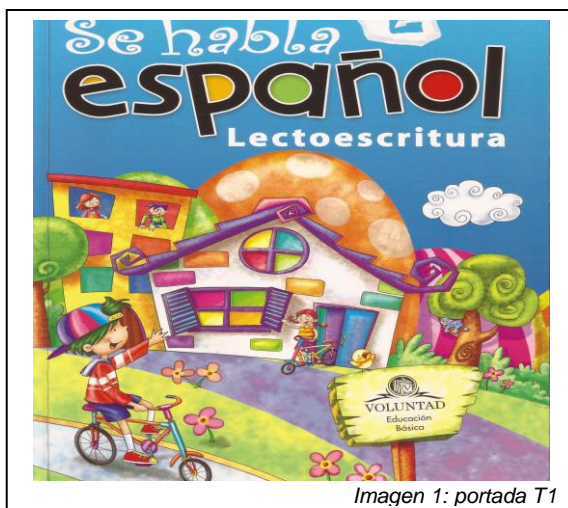


Imagen 1: portada T1

- B. El segundo texto, denominado “Interactivo, lenguaje inicial” (T2) editado en Colombia en el año 2011(imagen 2), consta de un libro para el docente donde se exponen algunas sugerencias metodológicas y de evaluación para abordar los contenidos trabajados en el texto; un libro de lectura y un libro de escritura donde se trabaja el contenido a enseñar dependiendo del énfasis de cada libro — lectura o escritura—, los cuales se dividen en ocho unidades denominadas según el cuento<sup>4</sup> a trabajar en la unidad; también, el texto escolar al final de las unidades brinda al niño una lotería didáctica para afianzar el conocimiento. En cuanto al tipo de letra, las instrucciones son presentadas al niño en letra script, mientras que en el desarrollo de los contenidos se combinan tanto la letra script como la cursiva.

---

<sup>4</sup> Los cuentos trabajados en el T2 son: Aladino y la lámpara maravillosa, El patito feo, El enano saltarín, Pulgarcita, Las habichuelas mágicas, El lobo y la cigüeña, El zapatero y los duendes y el soldadito de plomo, los cuales en el libro docente se encuentran en texto y en el libro de lectura se encuentra una imagen alusiva a este al inicio de cada unidad.



*Imagen 2: portada T2*

- C. El tercer texto descrito es el “Programa letras” de Juan Carlos Negret (T3); que contiene seis colecciones: Elfo (2010) dividido en seis oficios del elefante Elfo: rayón, dibujante, garabateador, coleccionista, alfarero, pintor, explorador, avisero, fotógrafo, copista, escritor; Alfa (2011) el cual se divide en ocho pasos; Beta (2011) compuesto por ocho pasos que continua con el proceso iniciado en Alfa para la construcción del código alfabético; Gamma (2008) trabajado a partir de siete matices que equivalen cada uno a un taller escritural; y, Delta (2010) dividida en siete mundos (véase imagen 3). Este Programa, en rigor, no se corresponde con un solo texto escolar, sino que comprende una colección de seis libros, cuya unidad está dada por el proceso escritural enmarcado en la teoría psicogenética de la escritura: De los garabatos continuos a los garabatos separados; de los garabatos separados a las pseudolettras, y de éstas a las letras convencionales al azar; de las letras al azar a la escritura silábico-vocálica; para terminar con la introducción de las consonantes hacia la legibilidad, en las que predomina el uso de la letra Script.



## 6.2 Un análisis al texto escolar:

Para la realización de este análisis se plantearon tres descriptores —orientaciones pedagógicas, itinerario didáctico y el lugar del “aprestamiento”— que ofrecen un panorama general de los textos escolares escogidos, con el fin de identificar el enfoque didáctico predominante o cierto tipo de intersecciones entre unos y otros: enseñanza directa, lenguaje integral y constructivismo (Ver apartado 2).

### 6.2.1 Orientaciones pedagógicas:

Se entiende por “orientaciones pedagógicas”, cada uno de los discursos —explícitos e implícitos— que se agencian en el texto escolar y que refieren determinadas perspectivas en torno a la lectura, la escritura, y en general a la alfabetización inicial, su enseñanza por parte del docente y los procesos implicados para su aprendizaje por parte del niño. Ahora bien, es importante aclarar que en T1 estas orientaciones no se encuentran trabajadas de forma explícita a diferencia de T2 y T3 que exponen una postura explícita acerca de sus orientaciones pedagógicas.

A. El T1 se enmarca —de manera implícita— en una *pedagogía por proyectos*, puesto que propone diferentes proyectos de aula, los cuales deben ser desarrollados simultáneamente con los contenidos propios de la adquisición del código. Así por ejemplo, en la unidad uno se propone el proyecto de aula “los cavernícolas”<sup>5</sup> el cual inicia con unos “hilos conductores” en forma de preguntas como: ¿Qué es un cavernícola?, ¿Cuándo vivieron los cavernícolas?, ¿Dónde vivían los cavernícolas?, ¿Cómo era el mundo de los cavernícolas?, ¿Cómo eran sus familias y costumbres?, ¿Cómo es una cueva y una caverna?; además se plantean seis etapas del proyecto: 1) Elaborar y repartir invitaciones para conocer el mundo cavernícola; 2) Preguntar a la familia o a los amigos que saben sobre los cavernícolas; 3) ver la película “los Picapiedra” para ampliar aprendizajes previos; 4) conseguir cuentos que hablen sobre el tema; 5) socializar la información y 6) Asignar la elaboración de maquetas que representen las características de los cavernícolas; por último, se propone la materialización del proyecto a partir de la organización y presentación del museo cavernícola. Dichas etapas son retomadas lo largo de la unidad (Cfr. p. 6 manual). En paralelo a este proyecto se presenta la enseñanza de las vocales y las consonantes m, p, s, l y los temas la amistad, los museos y los derechos del niño, los cuales tienen como objetivo que el niño piense, reflexione y actúe desde la asertividad, la manifestación de sus valores y el conocimiento social, sin que necesariamente estos contenidos y objetivos tengan una correlación con el proyecto de aula en desarrollo.

En cuanto al proceso de alfabetización inicial, a pesar de que este texto se encuentra aprobado por el MEN, no cumple con lo propuesto en los lineamientos curriculares de lengua castellana en lo referido a la enseñanza de la lectura y la escritura donde se presenta el proceso de construcción de la lengua escrita desde la teoría psicogenética de Emilia Ferreiro.

---

<sup>5</sup> Otros proyectos de aula son: luces, cámara y acción, los colores de mi mundo y celebremos.

En T1, aunque no se encuentra una concepción explícita acerca de la lectura y la escritura, la enseñanza y el aprendizaje; la lectura es abordada en el manual a partir de textos literarios<sup>6</sup> y fragmentos narrativos se le enseña al niño a identificar cada una de las grafías del sistema alfabético, y la escritura es trabajada en el módulo donde se reconoce como práctica de los conocimientos adquiridos en la lectura. Observemos el siguiente ejemplo

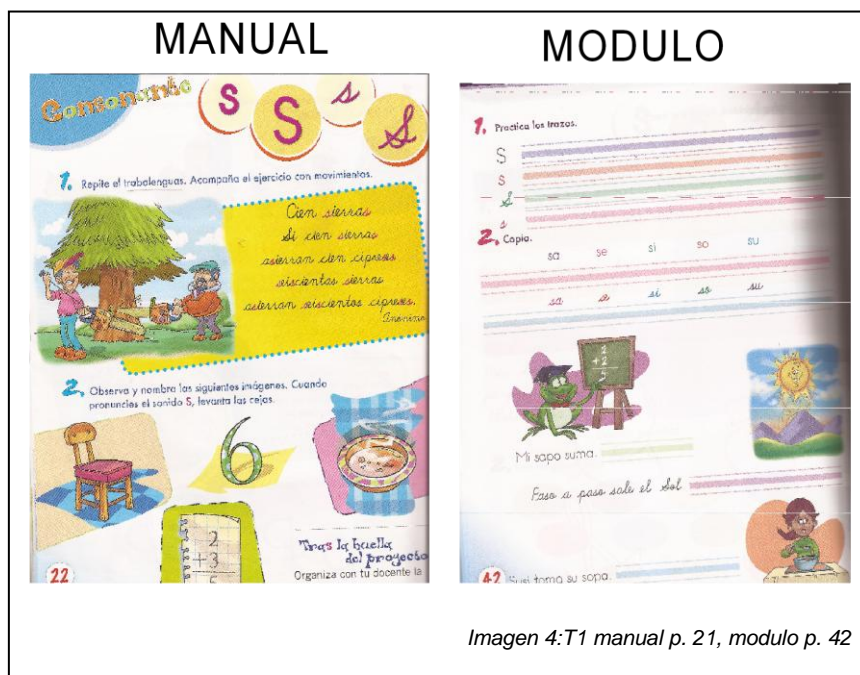


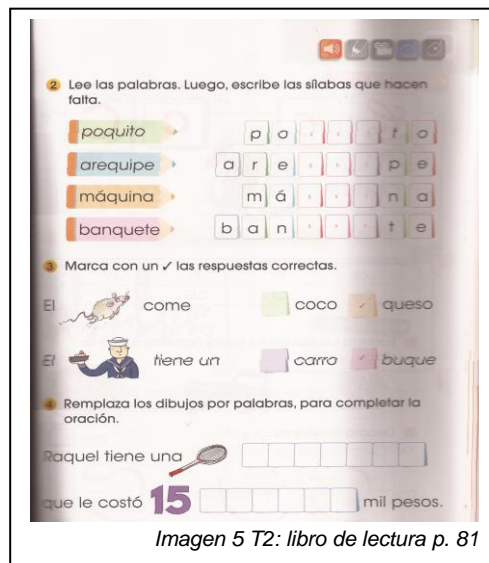
Imagen 4: T1 manual p. 21, modulo p. 42

B. El T2, se enmarca en un enfoque integrador desde el cual se propone fortalecer las competencias comunicativas como hablar, escuchar, leer y escribir, con la ayuda de la utilización constante de las TIC, como recursos digitales que refuerzan el proceso de alfabetización. Sin embargo, en lo que en el texto se denomina como competencia comunicativa de escuchar —el niño “escuchará narraciones, diálogos, dictados etc. para ejercitar la capacidad auditiva” (Cfr. p. 3)—, se distancia de lo propuesto por el MEN, puesto que éste sustenta que escuchar no es simplemente una capacidad auditiva como se trabaja dentro del

<sup>6</sup> Entre los que incluyen trabalenguas, jerigonzas, retahílas, rondas, rimas, entre otras

texto, sino también un proceso complejo cognitivo que tiene que ver con la pragmática y la intención (Cfr. Lineamientos curriculares de lengua castellana).

Así mismo, aunque se pretenden desarrollar estas cuatro competencias comunicativas desde una mirada integradora, a lo largo del T2 se distancian una de la otra, al trabajarse la lectura y la escritura como dos procesos separados que pocas veces se entrelazan; así, por ejemplo, en el libro de lectura se encuentra solo una vez la instrucción de escribir en la página 81. Veamos la actividad dos en la imagen cinco.



Del mismo modo, las competencias de hablar y escuchar no se relacionan directamente con el leer y el escribir, sino se les da un lugar específico dentro de la introducción o la evaluación de cada unidad como ‘competencias independientes’.

En esta medida, la lectura se concibe en el T2 como. “*la capacidad de comprender, utilizar y analizar los textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad*” (p.8), sin embargo, aunque se reconoce como la capacidad de comprender, a lo largo del texto no se acerca al niño a diversidad de textos sino se reduce a la relación sonido-dibujo-oración;

es así que la lectura se convierte en un acto de mayores puesto que los textos completos, se encuentran en el libro de docentes con el fin de que éste los lea haciendo énfasis en el sonido de la letra enseñada. Por ejemplo, en la unidad dos se le sugieren al docente que lea a los niños el cuento del “El Patito feo” mientras ellos observan la imagen del mismo. De esta manera, el niño no tiene acceso directo al cuento sino tan solo a su representación gráfica. Veámoslo en la imagen seis.



Imagen 6 T2 Libro de docentes p. 15, Libro de lectura p. 32

En cuanto a la escritura, aunque se describe como la forma de expresar algo y “no copiar ni dibujar” (Cfr. p.12), en el libro de escritura se le da la instrucción al niño de que copie o dibuje la palabra y no simplemente que la escriba, por tanto lo que aquí se concibe como escritura enfatiza en la copia exacta y no en la producción del niño y su comprensión del sistema. (Cfr. Imagen siete). Esto, le impide al niño que explore el sistema de escritura como lo sustenta Ferreiro, ya que le da un paso a paso que conlleva la memorización e impide el error negándole la posibilidad de formular sus propias hipótesis en el proceso de adquisición del código escrito.



C. El T3, es concebido como un “termómetro” que permite medir el grado de apropiación del proceso escritor por parte del niño, dándole así herramientas al docente para regular los ritmos de aprendizaje dentro del aula (Cfr. carta al educador). No obstante, la anterior perspectiva se distancia de las teorías base del Programa Letras (lingüísticas, socioculturales, pedagógicas, sistémica, psicológicas y psicolingüística), particularmente de la teoría propuesta por Emilia Ferreiro, quien ve la adquisición de la escritura como un proceso constructivo psicogenético, donde el niño se plantea hipótesis sobre el código. Estas hipótesis —y su teoría de base— son explicadas en los actuales lineamientos curriculares de lengua castellana, en lo que se corresponde con el proceso de construcción de sistemas de significación, en este caso de la escritura, a partir de la hipótesis del nombre, la hipótesis silábica y la hipótesis alfabética (Cfr. primer eje, p.53 ).

Sin embargo, en T3 estas hipótesis no surgen espontáneamente del niño como se supone en la teoría, sino que son inducidas y trabajadas en forma lineal, lo que impide que el niño las formule por sí mismo y termine ciñéndose a las indicaciones del texto. Incluso, que haya una cartilla diseñada para tal fin contradice los postulados de Emilia

Ferreiro (1979) quien además rechaza abiertamente las cartillas como herramienta principal para la alfabetización inicial (Cfr. p. 19).

Por otro lado, el programa Letras basa su trabajo en la escritura a partir de seis principios: 1) Se escriben siempre textos con sentido; 2) Se aprende enfrentando retos alcanzables; 3) Se tiene en cuenta los saberes del aprendiz; 4) Se aceleran los ritmos del aprendizaje; 5) Se trabaja la caligrafía como base de la legibilidad; 6) Se propone formar escritores para la vida educativa<sup>7</sup>. En este sentido, la escritura es un proceso gradual<sup>8</sup> que se aborda desde la literatura infantil y se promueve desde una intención comunicativa y con sentido. En cuanto a la lectura se convierte en una consecuencia del aprender a escribir por lo que solo se potencia al finalizar el T3.

En síntesis en T1 y T2, se pretende promover “nuevas perspectivas pedagógicas”, al integrar a la alfabetización inicial la pedagogía por proyectos de aula y la utilización de las TIC, que permitirían en apariencia romper con formas de enseñanza tradicional. Sin embargo, estas perspectivas se utilizan de forma distante del proceso que se da para adquirir el código. Por ejemplo, los proyectos de aula de T1 —como se describió anteriormente— tienen un lugar al inicio de la unidad, aunque su temática no guarde relación alguna con los contenidos dados para el proceso de alfabetización.

Así mismo, en T2, se hace uso de las TIC no como una herramienta textual e hipertextual para la adquisición del código, sino para promover actividades de refuerzo de los contenidos, fortalecimiento de las capacidades de comprensión y de las destrezas básicas para la lectura, la escritura y la evaluación.

---

<sup>7</sup> Véase,

<https://sites.google.com/a/programaletras.com/programaletras/introduccion/descripcion/principios>

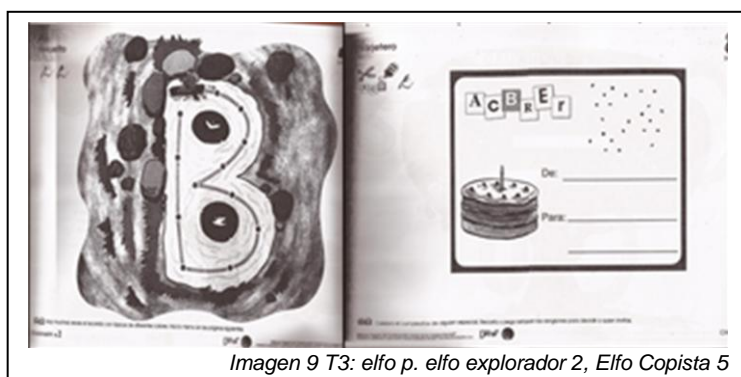
<sup>8</sup> En el T3 es necesario que el niño pase de Elfo a Alfa, de Alfa a Beta, de Beta a Gamma y de Gamma a Delta lo que convierte el aprendizaje de la escritura en un proceso gradual al ser prerrequisito superar una colección para pasar a otra.

Por otro lado, la lectura en los tres textos escolares, es reconocida como un proceso que se puede dar en diferentes momentos en el transcurrir de la adquisición del código; Así, en T1 la lectura es la base fundamental para iniciar la alfabetización; en T2 la lectura es un proceso alternativo a la escritura; y, en T3, la lectura se convierte en una consecuencia del aprender a escribir. Además, por su naturaleza, es imposible obviar en estos tres textos escolares la importancia que tiene en el proceso de aprendizaje la identificación visual y auditiva de grafías como lo muestra la imagen 8, aunque ésta conlleve la decodificación y memorización del código. De esta manera, se evidencian prácticas propias del enfoque didáctico de enseñanza directa específicamente desde la perspectiva del método fónico en relación con las formas de concebir la lectura y la escritura dentro de cada uno de los textos escolares



Para terminar, la escritura dentro de T1, T2 y T3, es un proceso imperante en la alfabetización inicial que se da desde dos perspectivas: Una es que la escritura parte de la copia y la repetición de trazos, como se refleja en T1 y T2 cuando se le da un ejemplo de una letra o una palabra al niño, y éste debe reproducirla en un renglón alternativo tipo ferrocarril y en T3 se da en el momento que se le pide al niño hacer muchas veces el recorrido de la letra. Y la segunda perspectiva, reconoce a la escritura como forma de significación y de expresión con un uso social, lo cual se puede observar en

Elfo cuando se le pide al niño que con letras al azar realice una invitación de

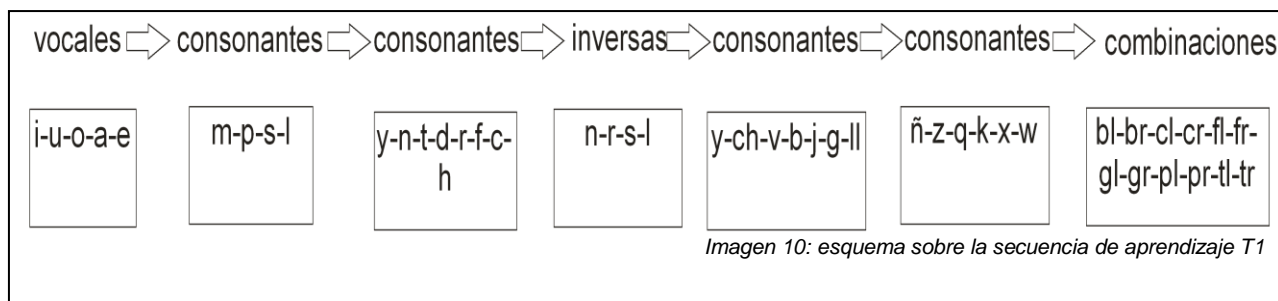


cumpleaños y decida a quien invitar tal como se ilustra en la imagen 9 a continuación:

### 6.2.2 Itinerario didáctico:

El “itinerario didáctico” es el proceso metodológico que comprende la identificación del tema o unidad de trabajo, los propósitos de aprendizaje y de enseñanza, la organización y secuencia de actividades, los recursos didácticos usados y los criterios de evaluación; lo cual, en su conjunto refleja el enfoque didáctico o el método inmerso en cada uno de los textos escolares analizados.

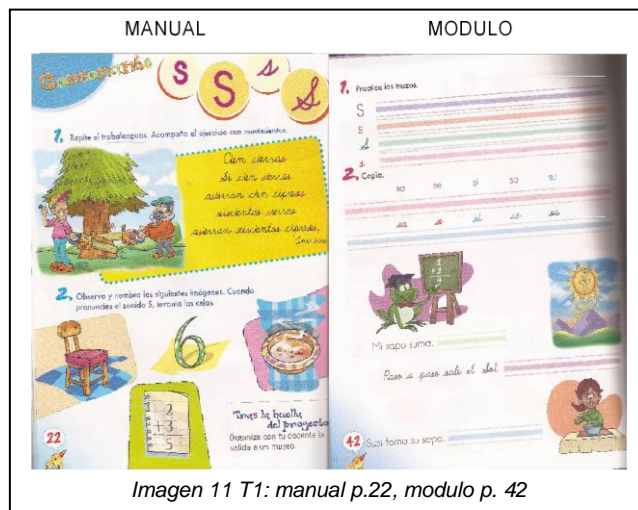
A. En T1, su secuencia de aprendizaje y enseñanza inicia con las vocales siendo estas las letras bases para aprender a leer y escribir; seguido de esto, se enseñan las consonantes, las inversas y finalmente las combinaciones como lo muestra el esquema (imagen 10).



Esta secuencia se da a partir de una metodología de orden mixto, desde el enfoque didáctico de enseñanza directa (Cfr. apartado 2). Ahora bien, mientras que el manual se enmarca en los denominados métodos que parten de unidades significativas del lenguaje, el módulo está diseñado desde los métodos que parten de elementos no significativos de la palabra—método alfabético—; de acuerdo con la clasificación brindada por Braslavsky (1985).

De esta manera, en el manual los contenidos inician con la enseñanza de un todo (texto literario) y termina con la identificación de la unidad (letra). Una muestra de lo anterior es el contenido de la vocal *i*, donde se presentan al niño cinco ejercicios en torno a esta vocal: 1) Deben escuchar y repetir un párrafo donde predomina la vocal; 2) Se le presentan una serie de imágenes donde debe nombrar los objetos que lleven la vocal; 3) En otra serie de imágenes con sus respectivos nombres debe encerrar las vocales *i* en cursiva o script que encuentre; 4) Debe seguir con su dedo índice el trazo de unas letras teniendo en cuenta las flechas que le indican la dirección; y 5) Deben con lápiz en unos recuadros imitar los trazos anteriores.

Entre tanto, en el módulo, la enseñanza inicia con el aprendizaje de la grafía de cada letra; seguido por un proceso de correspondencia sonoro-gráfica; el trabajo de la sílaba y, por último, la conformación de palabras y frases cortas. Un ejemplo de esto, es el contenido de la *i*, donde en la primera parte se le pide al niño recortar y pegar varias *i* dentro de un ígloo y delinear el cuerpo de tres insectos. En la segunda parte, el niño debe seguir y practicar diferentes tipos de trazos. Y en la tercera parte se trabaja la escritura de la vocal a partir de completar palabras y realizar los dibujos. Así mismo este proceso se evidencia en la imagen 11 con las consonantes:



Esta metodología es movilizada a partir de diversas actividades de aprendizaje de corte memorístico-reproductiva y comprensiva<sup>9</sup>, donde se le pide al niño en su mayoría: leer, escribir, observar, encerrar, escuchar, repetir, completar, organizar, dialogar y buscar. Estas instrucciones buscan que el niño realice procesos mentales tales como recordar, evocar, memorizar, identificar, relacionar, combinar y transformar.

Aquí, es de vital importancia resaltar que las instrucciones leer y escribir se encuentra en T1 con dos connotaciones diferentes. A saber, en algunos casos son abordadas para la memorización, identificación y repetición del código alfabético, mientras que otras veces la instrucción pretende que el niño realice procesos de comprensión y análisis; es así, que en la escritura en el módulo se le da al niño la instrucción “escribe el sonido “e” inicial en cada dibujo de la casilla” (p. 30), pero en el manual también se le pide al niño “averigua y escribe algunas normas de seguridad en tu escuela y en tu casa” (p 57). En cuanto a la lectura, en la página 45 del manual, se da la instrucción “lee las siguientes palabras”; pero también “lee cada frase y únela con la imagen correspondiente” mostrando así en la misma página las dos connotaciones de la lectura y la escritura (Ver imagen 12).

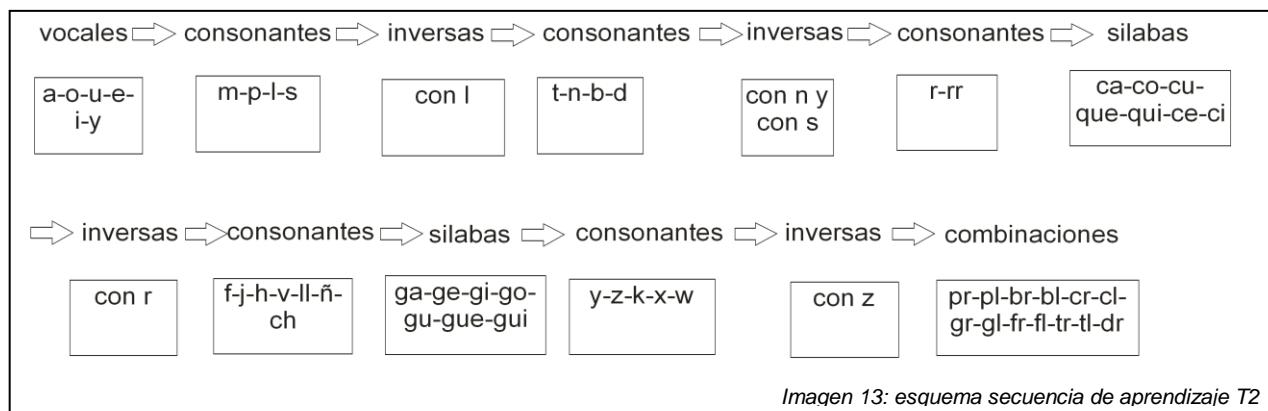
<sup>9</sup> Véase: [http://rodas.us.es/file/1240b064-8389-6228-96a5-653dd137f73b/1/capitulo3\\_SCORM.zip/material\\_complementario3/pagina\\_14.htm](http://rodas.us.es/file/1240b064-8389-6228-96a5-653dd137f73b/1/capitulo3_SCORM.zip/material_complementario3/pagina_14.htm)



Imagen 12 T1: Manual p. 45

Para culminar el proceso de enseñanza, la evaluación se convierte en un instrumento para rectificar los conocimientos adquiridos y para reforzar las falencias en el proceso; esto a partir del enfoque didáctico manejado en T1. Lo anterior, se ilustra en la evaluación de la primera unidad que se da a partir de tres ejercicios. El primero da la instrucción de colorear el óvalo que corresponda a la letra inicial de cada imagen, por ejemplo, se muestra un dibujo de la manzana y debajo en los óvalos las letras m y l. Segundo, se presentan las cuatro consonantes con cinco palabras diferentes divididas en sílabas, el niño debe encerrar la sílaba de cada palabra que contenga la consonante señalada. Y, tercero, se le muestra al niño tres imágenes diferentes y el niño debe escribirle el nombre a cada una de ellas (Cfr., p. 29 manual).

B. En el T2, el proceso de alfabetización inicia por las vocales; posteriormente, se trabajan las consonantes a través de las familias silábicas, y por último, se enseñan las inversas y las combinaciones, como lo muestra la imagen 13.



Esta secuencia de aprendizaje se sustenta en el enfoque de enseñanza directa desde los métodos que parten de elementos no significativos de la palabra, específicamente en el método fonético, ya que se parte de unidades mínimas a unidades más complejas haciendo énfasis en el sonido y la composición, mas no en la significación y función de la lectura y la escritura. Un ejemplo de esto es la lección de la vocal **A** la cual se divide en *aprendo más*: donde se encuentra la a mayúscula y minúscula tanto en letra script como en cursiva, posteriormente se encuentra el dibujo de una araña en la mitad y en los costados la palabra escrita en los dos tipos de letra; debajo se repiten las letras de forma intercalada. Y, *voy a practicar* en la cual los niños deben leer la vocal “a” y unir las respectivas parejas teniendo en cuenta tanto si es mayúscula o minúscula o si es cursiva o script; además, se le pide al niño primero nombrar el dibujo (lámpara) y después colorear las casillas donde está la “a”, que se encuentran al lado del dibujo en el cual está escrita la palabra lámpara. Luego se les pide a los niños colorear la palabra según tengan la a mayúscula o minúscula y según el tipo de letra, las palabras son *amapola, armario, Amazonas, alacrán, Amalia y ardilla*. Por último se le pide al niño colorear los dibujos cuyo nombre tenga la vocal A (sol, avión, anillo). De esta manera,

en las lecciones siguientes cuando se trabajan las consonantes, se le dan ejercicios al niño donde se le solicita leer palabras para culminar con frases y textos cortos.

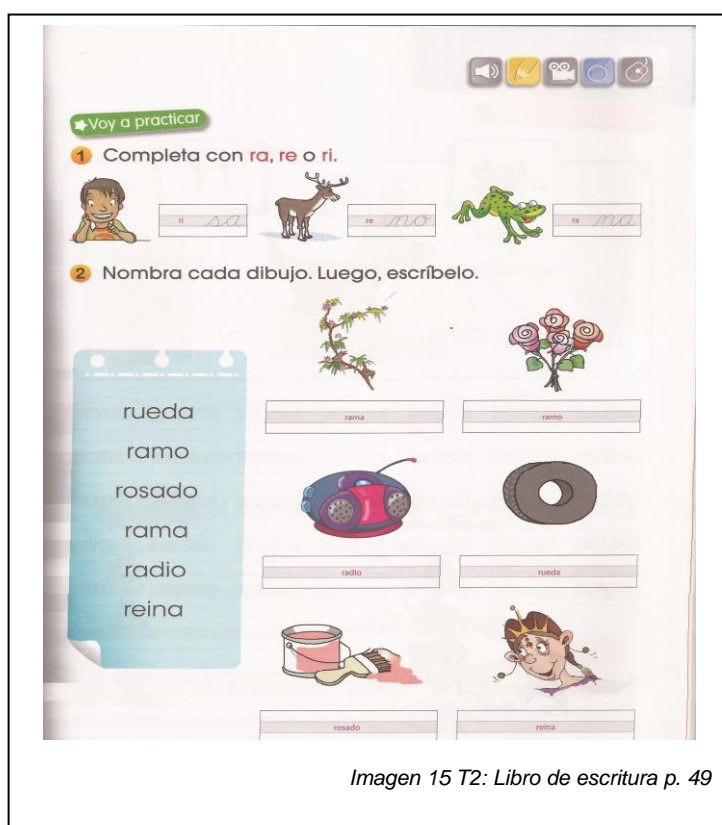
Este método fonético se evidencia a partir de actividades de correlación letra-dibujo, sonido-palabra, combinación-oración, que promueven actividades memorísticas-reproductivas, comprensivas y, de resolución de problemas. Así, en el libro de lectura se promueven estas actividades a partir de instrucciones como leer, unir, colorear, encerrar y marcar, mientras que en el libro de escritura, se dan instrucciones como escribir, completar, copiar, observar y reteñir. Lo anterior, con el fin de potenciar procesos mentales de memorización, identificación, análisis, comparación, toma de decisión e inferencia.

Ahora bien, la instrucción “leer” en el libro de lectura y de escritura como se muestra la imagen 14, se reconoce como proceso de mecanización e identificación de las letras, así, en la página 121 del libro de lectura, está la instrucción “lee las palabras. Luego, encierra aquellas que contienen la sílaba indicada en cada caso”. Y, en el libro de escritura se da la instrucción “lee, observa y escribe”, aquí el niño debe identificar las letras y los dibujos para finalmente escribir.



Imagen 14 T2: libro lectura p.121, libro de escritura p.141

En cuanto a la instrucción “escribir” dentro del libro de lectura, en su mayoría hace referencia a la grafía de números en relación con una palabra y una imagen: “Escribe el número del dibujo en la palabra correspondiente”; en tanto en el libro de escritura la instrucción “escribir” indica solamente poner en signos gráficos el nombre del dibujo como lo muestra la imagen 15; dejando de lado el trabajo de procesos de producción y expresión de ideas.



Finalmente, la evaluación en T2, se da desde una perspectiva de resultados donde se le brinda gran importancia al trazo de las grafías (caligrafía), la discriminación sonora y la lectura de imágenes, esto en concordancia con el método utilizado a lo largo de este texto. En la unidad uno, se realiza la evaluación indicándole al niño que primero escriba la vocal con la que comienza el nombre de cada animal (unicornio, iguana, abeja, espín, oso), luego, nombre los dibujos y escriba las vocales que contienen cada palabra (scb,

gl), también debe escribir la letra “y” en medio de las palabras: camisa y pantalón, camiseta y pantaloneta.

C. En el T3, el aprendizaje de la lectura y la escritura se da de forma gradual, iniciando con la colección Elfo en la que predomina el garabateo y el uso de las letras al azar. Posteriormente, en la colección Alfa se empieza por la segmentación silábica de palabras y oraciones a partir del sonido producido por las palmas o un tambor en paralelo a la pronunciación oral; ello se logra nombrando cada palabra u oración de acuerdo con los objetos o situaciones dibujados en esta colección, ver ejemplo (imagen 16). Además, en el mismo libro se trabajan las vocales como núcleo central, a través de su discriminación, identificación, nominación y escritura, promoviendo así, la entrada a

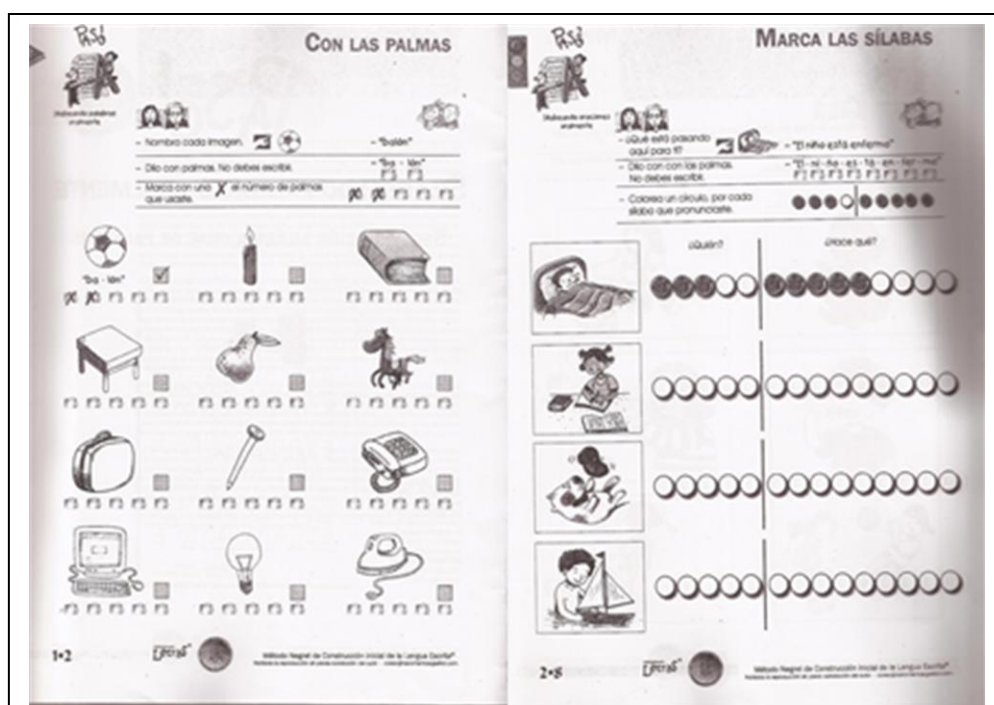


Imagen 16 T3: Alfa p. paso 1.2, paso 2.8

la denominada “hipótesis silábica” identificada por Ferreiro.

La colección Beta, se centra en el trabajo con las consonantes empezando por la discriminación auditiva<sup>10</sup> de sílabas y después buscando su posición dentro de las palabras, además se sugiere en varios ejercicios que se dibujen cosas que comiencen igual que la consonante inicial de cada sílaba o que escriban la consonante que falta en una palabra a partir del dibujo señalado. Por ejemplo véase la imagen 17. El propósito

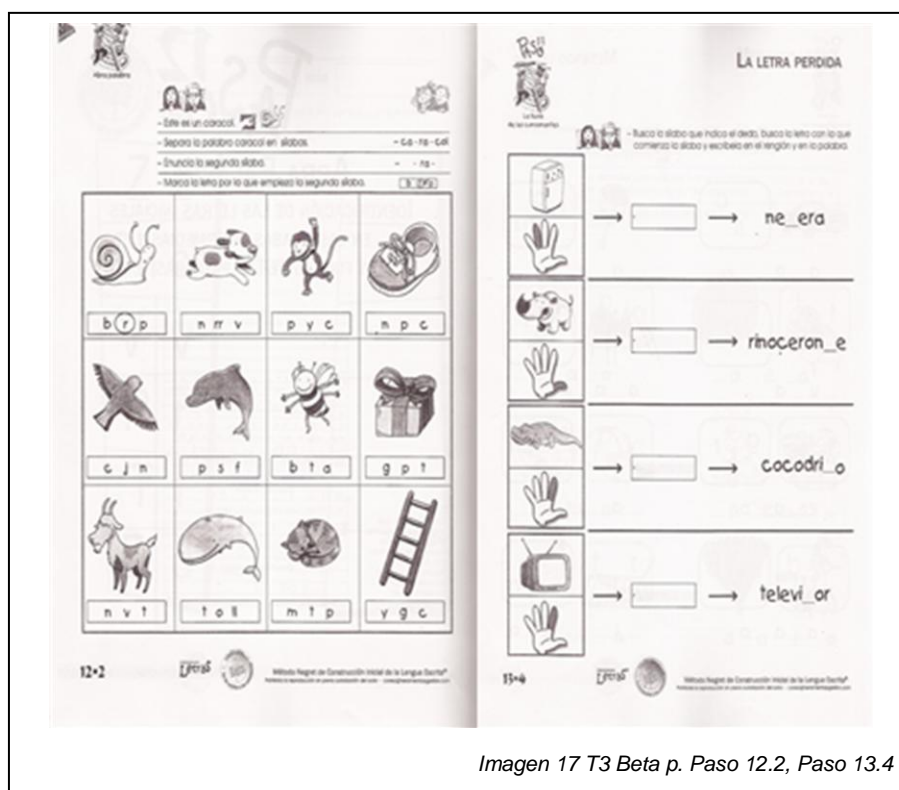


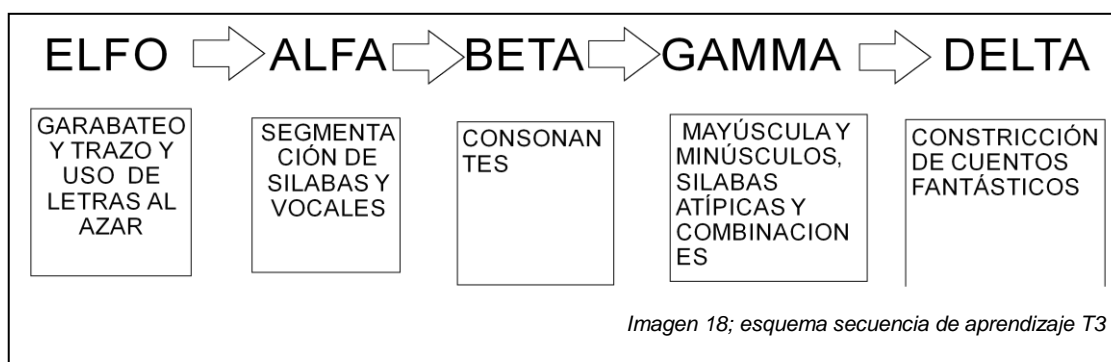
Imagen 17 T3 Beta p. Paso 12.2, Paso 13.4

que guía el sinnúmero de actividades de esta colección va dirigido hacia la toma de conciencia de que se requiere algo más que las vocales para conformar palabras; esto sería la hipótesis silábico-alfabética, de acuerdo con Ferreiro.

La colección Gamma, hace énfasis en la caligrafía y la escritura como medio de expresión que posee determinadas reglas sintácticas, Así, el primer matiz trabaja diferenciación entre mayúsculas y minúsculas; el segundo matiz el tamaño y sentido de la letra desde el manejo del renglón ferrocarril; el tercer matiz la separación de oraciones en sintagmas; el cuarto matiz separación de sintagmas en palabras; el quinto

<sup>10</sup> Inicialmente el paso 9 propone un discriminación auditiva de los fonemas iniciales

matiz trabaja las partes de la oración; el sexto y séptimo matiz se ocupan de las sílabas atípicas (vocal-vocal, consonante-vocal); y, en el matiz 7 se trabaja las combinaciones y la ortografía. Por último, la colección Delta se centra en el trabajo de la gramática y en el uso de dichas reglas sintácticas a partir de la construcción de cuentos fantásticos que incentivan la imaginación y la creación en el niño, lo anterior por medio de la construcción de cuentos producidos a partir de paradojas, transfiguración de personas, sucesos raros y recurrentes y encuentros de un personaje cotidiano con un objeto o situación extraordinaria. En forma de síntesis se muestra la secuencia de aprendizaje en el siguiente esquema, imagen 18



La secuencia de aprendizaje anteriormente descrita, se asocia con el enfoque didáctico constructivista descrito por Sofía Vernon, dado que da cuenta de los cinco momentos por los que el niño atraviesa en su proceso de adquisición del sistema alfabético, basándose en la psicogénesis propuesta por Ferreiro; no obstante, el T3 se desliga de esta teoría base puesto que ésta autora sustenta que en el proceso constructivista que siguen los niños para apropiarse del objeto surgen de manera espontánea hipótesis en torno al sistema de escritura, por tanto no necesitan ser reguladas por un docente o un texto escolar.

El enfoque didáctico constructivista se moviliza en T3, a partir de cinco tipos de actividades. Entre ellas encontramos: las *memorísticas-reproductivas* que tienen como fin potenciar procesos de memorización, repetición e identificación a partir de

instrucciones como copiar, ubicar la letra, unir, colorear, dibujar, recorrer, recortar y escribir; *Actividades de comprensión*, donde se promueven procesos de combinación, transformación y comprensión, desde las instrucciones completar, armar, reemplazar, escribir y leer; *Actividades de análisis*: las cuales requieren de procesos cognitivos de comparación, abstracción y clasificación, entre ellas encontramos: elegir y escribir; *Actividades de pensamiento complejo*, las cuales se dan a través de instrucciones como escribir, crear, responder, planear y enunciar, ejercitando procesos de deducción, de inferencia, de experimentación e interpretación; *Actividades crítico-argumentativas*, que se dan bajo instrucciones de compartir y escribir, suscitando procesos de análisis, argumentación y debate. Finalmente, se recurre a *actividades creativas y expresivas* que se dan a partir de elaborar, crear, dibujar, imaginar, inventar y escribir.

En cuanto a la instrucción “escribir” en el T3 alude a diversos procesos mentales dependiendo del tipo de actividad propuesta; es decir, en algunas actividades, a partir de esta instrucción se promueve la copia y la memorización; mientras que a lo largo del proceso mediado por las diferentes colecciones se reconoce como un proceso de comprensión, expresión y argumentación, como se muestra en la imagen 19.



Imagen 19 T3: alfa paso 3.11, elfo conoce a Hércules 3

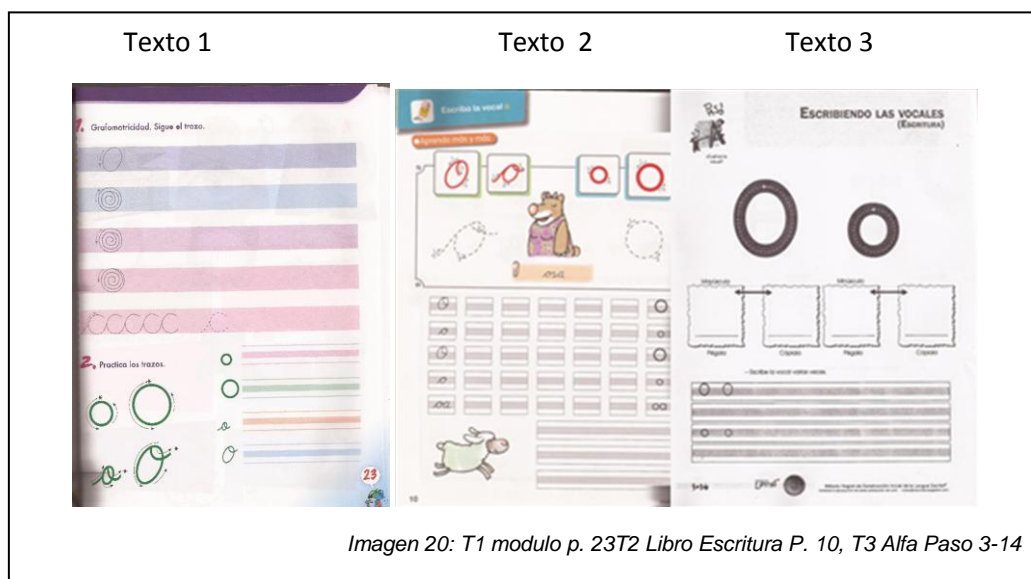
Además, en el caso de la lectura esta no se encuentra como instrucción de ningún ejercicio dentro de la colección<sup>11</sup>, convirtiéndose así en un proceso que emerge como consecuencia del aprender a escribir o que se da en paralelo.

Por otro lado, el T3 es asumido como un ‘termómetro de aprendizaje’; es decir, el texto en sí mismo es una herramienta de evaluación y regulación del proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual se refleja en las evaluaciones propuestas en cada colección. Estas evaluaciones, tienen un fin procesual el cual se encuentra mediado por los aprendizajes adquiridos hasta el momento de su aplicación. Un ejemplo de esto es que en la colección Alfa, la evaluación del paso 1, consta de dos ejercicios: Primero le piden al niño que observe las imágenes, que las diga con las palmas y por último que marque con una X la cantidad de aplausos utilizados para cada caso. Las imágenes son: pito, paleta, pala, guitarra, regalo, helicóptero. Y, segundo, encontramos un espacio en blanco donde el niño debe escribir un texto sobre una situación significativa y hacer un dibujo sobre ese escrito con las letras que ha aprendido hasta este paso (escritura vocálica).

Como resultado, se halló que en los tres textos escolares analizados anteriormente, aunque se reflejan métodos o enfoques didácticos diferentes, la secuencia de aprendizaje se da en dos momentos principales: primero, la identificación, discriminación y escritura de las vocales (ver imagen 20); segundo, el aprendizaje de las consonantes. Es importante aclarar que tanto las vocales como las consonantes son presentadas en T1 y T2 de forma individual y en T3 son trabajadas de forma conjunta; además, como parte del proceso de aprendizaje en T1 y T2 se trabajan las combinaciones y las inversas, mientras que en T3 los diptongos son la última fase del proceso antes de iniciar la escritura de textos completos.

---

<sup>11</sup> En la colección Delta se promueve la lectura desde la recomendación de diversos cuentos infantiles

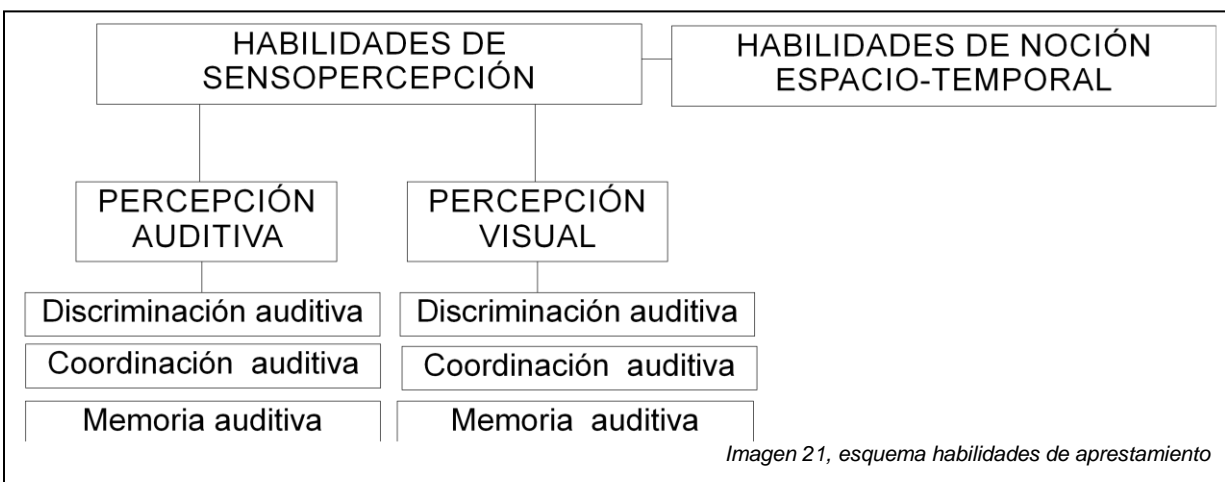


### 6.2.3 El lugar del denominado “Aprestamiento”:

Si bien, inicialmente no se propuso analizar si tenía lugar o no el denominado “aprestamiento” en los textos escolares analizados, este se incluyó como un descriptor más debido justamente a su recurrencia en los tres casos analizados independiente del enfoque didáctico agenciado. Se trata en este caso de un conjunto de ejercicios propuestos antes de iniciar directamente con el proceso de adquisición del código, cuya finalidad es la de “preparar” al niño para comenzar con dicho aprendizaje.

El aprestamiento, según Braslavsky, nace de la “*concepción biológica de madurez perceptiva y motriz*” (2005 p. 106) en el aprendizaje del código escrito, bajo la influencia de la prevención de la “dislexia” de acuerdo con los hallazgos de la neurociencia en los años setenta. Como pre-requisito se plantea como una serie de ejercicios para desarrollar la percepción auditiva y visual de los niños, así como el desarrollo de nociones espacio-temporales que permiten desarrollar las habilidades técnicas necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Lo anterior bajo lo que Villegas (1996) denomina como el *enfoque perceptivo motor* en la enseñanza de la lectura.

En términos más amplios, *el aprestamiento* hace referencia a la preparación necesaria para la adquisición de un conocimiento ya sea la lectura, la escritura o la matemática. En esta línea, Fandiño (1988) sostiene que el aprestamiento es la “*necesidad de tener en cuenta ciertas condiciones que se presentan en el desarrollo individual para que el niño pueda lograr un aprendizaje provechoso*” (p.27). De esta manera, para el inicio de la alfabetización se propone preparar al niño mediante el desarrollo de ciertas habilidades básicas que potencian sus dimensiones físicas e intelectuales. Estas dimensiones —*físicas e intelectuales*—, comprenden el desarrollo de habilidades como la sensopercepción y la noción espacio-temporal, mencionadas anteriormente. Siguiendo a esta autora, la *habilidad de sensopercepción* dentro de un proceso de aprestamiento busca que el niño potencie sus sentidos para una mejor aprehensión de la lectura y la escritura, reconociendo la importancia de desarrollar *la percepción auditiva y visual*. Con relación a la *noción espacio-temporal* se encuentran las habilidades de espacio, en el cual el niño establece relaciones de orden y separación entre objetos. En ese sentido, se considera que este desarrollo de habilidades le permitirá al niño reproducir imágenes orientadas de diversas formas, respetar líneas y márgenes de escritura y reconocer la forma, ordenamiento, tamaño y dirección de los



grafismos de una palabra, frase o texto. Ver Esquema en la imagen 21.

Así, en T1 se trabaja el aprestamiento al inicio de cada unidad del módulo, donde se hallan ejercicios que potencian la habilidad de sensopercepción y la noción espacio-temporal. La sensopercepción se trabaja a partir de ocho ejercicios denominados ‘aprestamiento de habilidad perceptual’, donde se le pide al niño, por ejemplo, que ordene en un mueble los juguetes ilustrados de pequeño a grande, enumerándolos del 1 al 9; que a partir de una observación a una escena de animales en la selva encierre en un triángulo el más alto, en un círculo el más gordo y en un rectángulo el más largo. (Cfr., p. 52 modulo).

Además, se trabaja lo que se llama aquí “aprestamiento de dominancia manual” (ver imagen 22) y “aprestamiento coordinación viso-motriz” con cinco repeticiones; por ejemplo, en la página 54 del módulo le muestran al niño cuatro escenas diferentes donde cambia la posición del sol, el niño debe ordenarlas y enumerarlas de 1 a 4, seguido de esto, le dan la instrucción de: “dibuja objetos que tengan varios lados o líneas rectas” en media página.

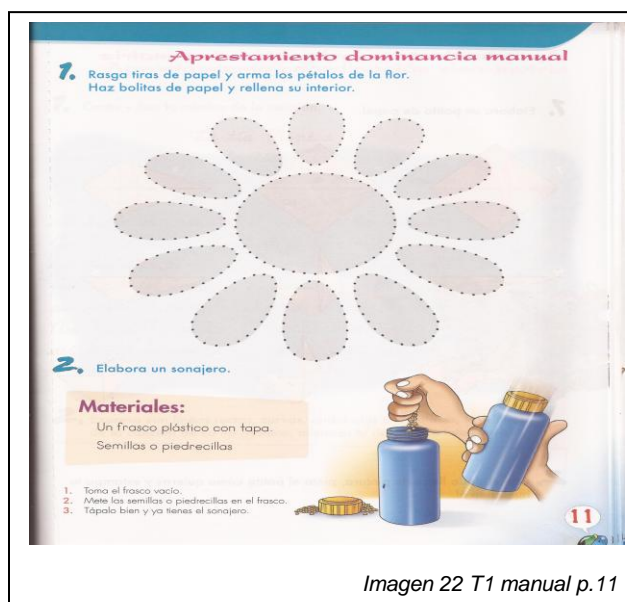
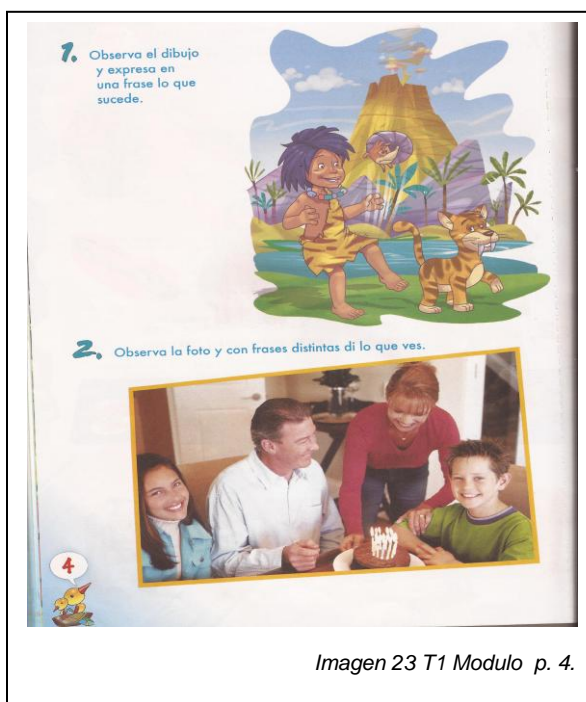


Imagen 22 T1 manual p.11

En cuanto a la noción espacio-temporal se trabaja a partir de varios subgrupos: Aprestamiento arriba-abajo-encima-debajo; donde, por ejemplo, se ilustra una mesa y el

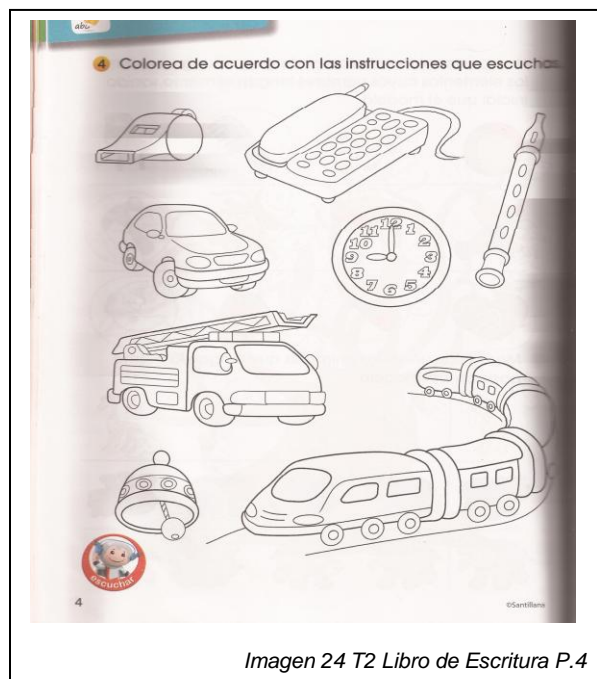
niño debe encerrar lo que está debajo de ella y colorear lo que se encuentra encima de la misma; aprestamiento delante-detrás-al lado-en medio-de frente; aquí se muestra un dormitorio y la instrucción es “recorta una persona, un animal y un objeto. Ubica la persona de frente a la ventana. El animal al lado de la silla y el objeto entre el animal y la persona”; igualmente, se dan este tipo de ejercicios en los subgrupos de aprestamiento al principio-al final-derecha-izquierda; aprestamiento cerca-lejos figuras geométricas; aprestamiento antes-después y aprestamiento adentro y afuera.

Finalmente, en T1 se encuentra un ejercicio que ayudaría a desarrollar la dimensión de expresión lingüística explicada por Fandiño (1988), desde la cual se busca potenciar la expresión oral de los niños basándose en el aumento del vocabulario, la comprensión de significados y la fluidez, puesto que se entiende que si se posee mayor desarrollo en su conciencia fonológica, tendrán mayor facilidad al abordar la lectura y la escritura posteriormente (Ver imagen 23).



En T2, el aprestamiento es abordado en el libro de docentes como sugerencia metodológica de la unidad uno (Cfr. p.12), y a lo largo del libro de escritura donde se aborda el desarrollo de la habilidad de la sensoropercepción, iniciando con el trabajo de la

percepción auditiva en la cual el niño debe realizar una discriminación de ese orden a partir de varias instrucciones, como se ilustra en el ejemplo de la imagen 24.

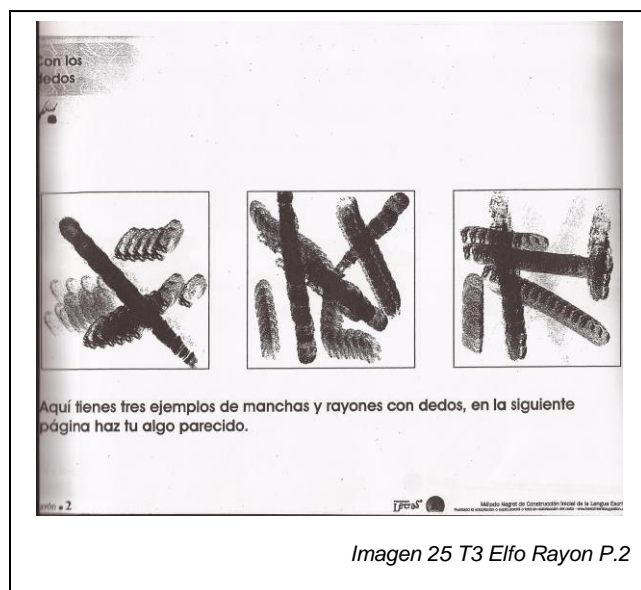


*Imagen 24 T2 Libro de Escritura P.4*

Y, por último se trabaja en torno al aprestamiento la percepción visual. Por ejemplo, en la lección de grafo-motricidad de la página 62 le dan al niño la instrucción de “completa las líneas punteadas y continúa los trazos”, potenciando así la coordinación viso-motriz, lo cual es realizado en trece repeticiones más.

En cuanto a T3, el aprestamiento se puede evidenciar de forma implícita en la colección Elfo, allí se aborda la habilidad de sensopercepción, a partir de la percepción visual. A modo de ejemplo, en dibujante 10 se ilustra una casa, un árbol, un perro y una niña corriendo, aquí el niño debe trazar a lo largo de la ilustración caminos y ríos en el lugar que el crea correspondiente y así potenciar su coordinación viso motora. También, en *rayón 2* (Ver imagen 25), se puede evidenciar el desarrollo de la memoria visual, donde el niño debe imitar en la página siguiente lo visto en la ilustración. No obstante, esta práctica es cuestionable en T3 puesto que se distancia de los postulados de Emilia

Ferreiro (1997) quien concibe el aprestamiento como una práctica que desarrolla habilidades para la adquisición del código alfabético mas no como un prerrequisito para aprender a leer y escribir; es así, que se postulan como prerrequisitos los conceptos, operaciones, relaciones, nociones y representaciones que ha configurado el niño al estar en contacto con el lenguaje escrito.



*Imagen 25 T3 Elfo Rayon P.2*

En síntesis, se halló que en los tres textos escolares predominan ejercicios del tipo “aprestamiento” tal y como se generalizó con los denominados “métodos tradicionales” y en el marco del enfoque didáctico de la enseñanza directa. En los tres textos escolares predomina como habilidad de preparación la sensopercepción desde la percepción visual y auditiva; no obstante en el T3 este aprestamiento se da desde los preconceptos que el niño posee al estar en interacción contante con su medio; así mismo, en el T1 se realiza dicha preparación desde la perspectiva de la noción espacio-temporal como una habilidad principal para el aprendizaje de la lectoescritura; puesto que se entiende que ésta le permitirá al niño reconocer y plasmar la correcta forma de las grafías y su posición dentro de un texto.

## **7. A MANERA DE CONCLUSIONES Y DE SÍNTESIS**

Una vez realizado este trayecto teórico-metodológico presentamos a continuación las principales conclusiones a las cuales llegamos mediante este ejercicio investigativo, el cual nos permitió dar respuesta a la pregunta inicial: ¿Cuáles son los enfoques didácticos que se movilizan en los textos escolares utilizados para la alfabetización inicial?

En esa perspectiva, realizamos el ejercicio de síntesis agrupando las elaboraciones a partir de tres criterios conceptuales y transversales al proyecto de grado, éstos son: a) Los enfoques didácticos; b) La lectura y la escritura en la alfabetización inicial; c) El texto escolar en el proceso de alfabetización inicial.

### **Sobre los Enfoque Didácticos:**

En síntesis, encontramos que dentro de los textos escolares escogidos para este ejercicio de investigación predominan los enfoques didácticos de *enseñanza directa* y de orientación *constructivista* para la iniciación en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Estos enfoques, fueron hallados gracias al análisis de las secuencias de aprendizaje, las actividades e instrucciones reveladoras del enfoque, las evaluaciones y el aprestamiento implícito o explícito trabajado en dichos textos.

Sin embargo, se encontró que el enfoque de mayor predominancia es el de *enseñanza directa*, dado que se moviliza de manera explícita en dos de los textos escolares (T1 y T2), y de manera implícita en varias de las actividades propuestas en T3. Aunque este enfoque ha sido denominado como “tradicional” y a la luz de la indagación de la psicogénesis ha sido objeto de crítica, aún persiste en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela, quizás por su efectividad al ser un tipo de enseñanza gradual

que inicia con la enseñanza de la unidad mínima del código (vocales) y termina con la unidad mayor (texto).

Ahora bien, el “plus” de estos textos escolares (T1 y T2) y lo que en apariencia los distancia de la enseñanza tradicional, es la introducción de nuevas herramientas pedagógicas para la adquisición del código escrito; por ejemplo, la utilización de las TIC y la realización de proyectos de aula; no obstante, aunque se consideran estas como ‘innovaciones’ no guardan correspondencia con el proceso de alfabetización inicial, sino que aparecen allí yuxtapuestas sin afectar directamente el enfoque predominante.

En torno al texto escolar que maneja el enfoque didáctico de orientación *constructivista* (T3) se concluye que funciona a manera de dispositivo pedagógico con la pretensión de llevar la teoría de Emilia Ferreiro a la práctica escolar, reconociendo cada hipótesis como un paso que el niño debe superar para aprender a escribir; es decir, este texto escolar regula las hipótesis en la que el niño se “debe” encontrar para realizar los ejercicios propuestos. Lo anterior se aleja de los planteamientos de la investigación psicológica realizada por la autora, donde sustenta que las hipótesis son creadas por el niño de forma espontánea cuando interactúa naturalmente con el objeto a aprender —la escritura—, por tanto no todos los niños pasan por las mismas hipótesis en los mismos tiempos y en la misma secuencia.

Por otra parte, si bien la investigación arrojó dos enfoques didácticos diferentes utilizados para la alfabetización inicial, hay similitudes en la secuencia de aprendizaje propuestas en los tres textos escolares: *Primero*, se inicia el aprendizaje del código con las vocales al considerarse como núcleos principales para la conformación de sílabas y por ende de palabras. En T1 y T2 éstas se presentan de manera individual, mientras que en T3 las vocales son enseñadas de forma conjunta en la colección Alfa; aunque en los tres textos son trabajadas a partir de su discriminación visual y su grafía, tanto en mayúscula como en minúscula.

*Segundo*, se toma como unidad de aprendizaje a las consonantes, y, al igual que en el caso de las vocales, en T1 y en T2 las consonantes son enseñadas de forma separada iniciando con las letras “m”, “p”, “s” y “l”. En tanto en T3, se introduce al niño en el mundo alfabético de todas las consonantes a la vez, en el paso por la colección Beta. Y, *tercero*, en T1 y T2 se trabajan las inversas y las combinaciones, mientras en T3 se trabaja el diptongo y las combinaciones denominadas aquí “silabas atípicas” a lo largo de la colección Gamma, en lugar de las inversas, terminando así la secuencia de aprendizaje del alfabeto.

Así mismo, en cuanto al tipo de actividades propuestas en los textos, se halló que sus instrucciones conllevan procesos intelectivos diferenciados, tales como la comprensión, el análisis, la resolución de problemas y la memorización. En esta línea, la instrucción “leer” remite tanto a procesos de memorización y mecanización del código como a actividades de tipo comprensivo, prevaleciendo los primeros en T1 y en T2. En el caso de la instrucción “escribir”, ésta se reconoce al tiempo como proceso de codificación, de copia, de producción y de expresión; así en T1 y T2 se parte del proceso de codificación para llegar a la producción, mientras que en el T3, se inicia con la escritura como proceso de expresión, pero en el transcurso de su aprendizaje se reconoce como proceso de codificación.

En síntesis, las actividades de “leer y escribir”, independiente del enfoque didáctico predominante en los textos escolares, convocan a la vez procesos de orden perceptivo, motor y cognitivo; los cuales en conjunto suponen que el niño comprenda la estructura del código y también apropie su función social. Sin embargo, en T3 es donde la escritura adquiere mayor importancia como actividad cognitiva que invita al niño a la producción y la creación, y no solo a la copia y la memorización.

Por último, encontramos que el denominado “aprestamiento” en teoría se corresponde con una práctica que desarrolla múltiples habilidades cognitivas y motoras que se suponen prerequisites para la adquisición del código; sin embargo, en los tres textos

escolares analizados éste no se presenta como un requerimiento previo, sino como un conjunto de habilidades que se trabaja antes y durante el proceso de alfabetización inicial. No obstante, se debe señalar que el enfoque psicogenético y constructivista interroga este proceso como base inicial para la enseñanza de la lectura y la escritura, dado que puede verse reducida la escritura a un acto motriz y la lectura a la diferenciación de grafías y fonemas.

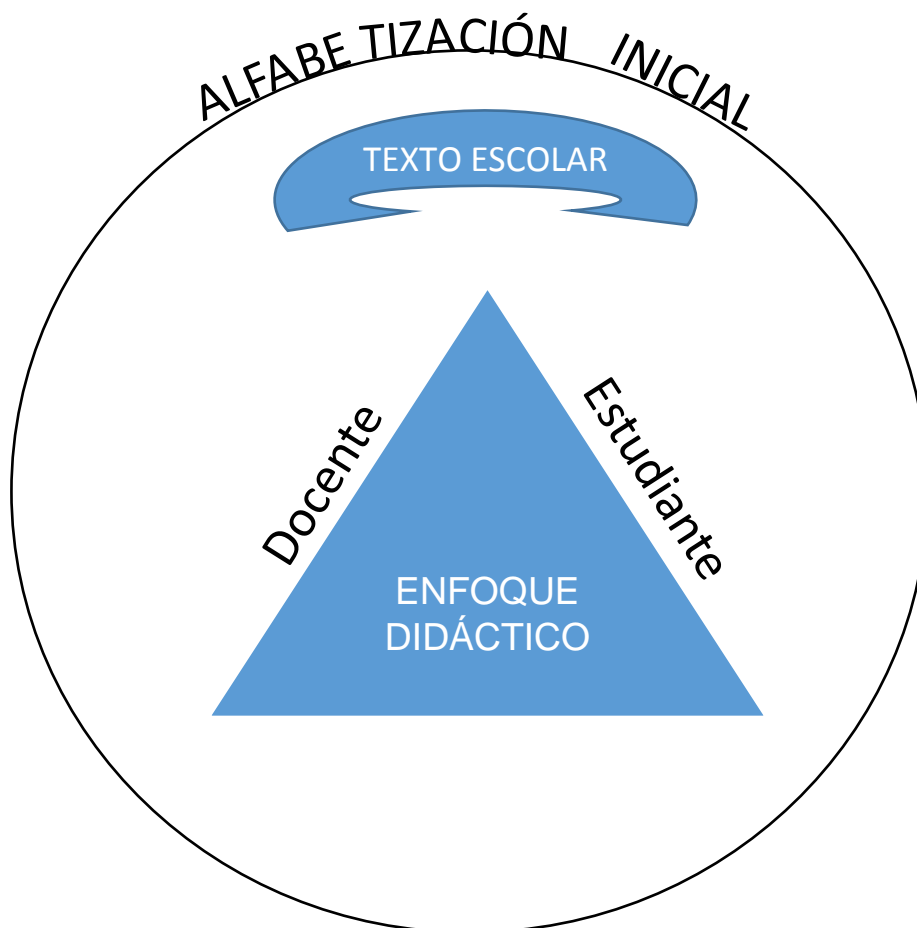
En esta línea, se reconoce que a pesar de estos cuestionamientos, el aprestamiento parece ser una práctica necesaria, en la medida en que le proporciona a los niños herramientas para desenvolverse en diferentes contextos de alfabetización; por ejemplo, se necesita saber de lateralidad tanto para ubicarse en el espacio como para ubicarse en un texto, así también se requiere el adecuado trazo de las grafías y la direccionalidad en la escritura para hacerse comprensible. Lo anterior, se refleja en que a pesar de que en los textos escolares analizados se hallaron dos enfoques didácticos diferentes, se encontraron actividades que podrían leerse como aprestamiento, las cuales lo sitúan como una práctica necesaria que permanece en el tiempo y que tiende al desarrollo de distintas habilidades y de procesos intelectivos que facilitan la adquisición del código.

### **Sobre la lectura y la escritura en la alfabetización inicial:**

En sí mismo este ejercicio investigativo nos llevó a concluir sobre tres categorías — alfabetización inicial, lectura y escritura—, que se relacionan con los enfoques didácticos subyacentes en los textos escolares; por tanto, es necesario conceptualizarlas con el fin de reconocer y tensionar las formas de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura dentro del aula.

Así, la *alfabetización inicial* se comprende como el proceso de enseñanza-aprendizaje, que tiene como objetos de saber a la lectura y a la escritura. Desde este proceso, el

niño se apropia del código y construye una relación con ese saber, relación a su vez mediada por el enfoque didáctico utilizado por el docente. En este escenario el texto escolar surge como un dispositivo pedagógico que no sólo agencia una concepción de alfabetización inicial, sino que además instaaura dicho proceso (Ver imagen 26).



También allí se agencia una concepción de docente y de niño, que dejamos, por ahora, en cuestión.

*La lectura* es el proceso mediante el cual el niño no solo hace una transcripción del código visual a lo sonoro, sino que además realiza una interpretación de la estructura del texto y del contenido expresado allí, en relación con los conocimientos previos adquiridos en el contexto, que le permitan construir significado a lo impreso.

De esta manera, se podría afirmar que en los tres textos escolares analizados la lectura es un proceso que requiere tanto de habilidades de identificación visual y auditiva de

grafías, como de interpretación y de comprensión de textos, dado que estas habilidades configuran el dominio global de la lectura, de manera independiente al momento en el que se trabaja o se le da un énfasis dentro del proceso de alfabetización; así por ejemplo, en los textos analizados, la lectura es la base de la alfabetización inicial en T1; es un proceso alterno a la escritura en T2, y, en T3 se convierte en una consecuencia del aprender a escribir.

Por otra parte, *la escritura* es un sistema compuesto por una serie de caracteres —alfabeto—, que le permiten al niño plasmar sus ideas y pensamientos a través del dominio de las grafías y sus infinitas combinaciones; así, es tanto sistema de notación, como proceso de representación, expresión y comunicación. Por tanto, al ser ésta una herramienta externa al niño requiere que en el proceso de alfabetización se trabaje la copia, la identificación y la combinación de los caracteres, así como la producción de textos en sus diferentes usos sociales.

Lo anterior se refleja en los tres textos escolares analizados en la medida en que la escritura en T1 y T2 primordialmente implica la identificación, la copia, la repetición y la memorización de las letras; y, en T3 implica producción, expresión, argumentación e invención. En este sentido, es necesario señalar como éste último texto (T3) enriquece el proceso de alfabetización, puesto que le permite al niño acercarse a los usos sociales de la escritura.

En síntesis, la lectura y la escritura requieren de un desarrollo paralelo dentro de la alfabetización inicial, puesto que no se pueden desligar un proceso del otro, en tanto hacen parte del mismo código escrito en sus procesos de comprensión y de expresión. Además, en la enseñanza-aprendizaje de estos dos procesos es necesario tener en cuenta tanto la naturaleza propia del código —codificación y decodificación— así como su funcionalidad dentro de las prácticas sociales, culturales y escolares.

### **Sobre el texto escolar:**

En el transcurrir de este ejercicio investigativo se llegó a la conclusión de que el texto escolar es un dispositivo de saber y de poder que media entre el objeto de saber y el niño. Este dispositivo, además de agenciar una transposición didáctica del objeto a enseñar, también promueve unos modos de concebir el aprendizaje y la enseñanza de ese objeto, es decir, unas orientaciones pedagógicas y un enfoque didáctico.

Ahora bien, como dispositivo de enseñanza sigue siendo muy utilizado en los procesos de alfabetización inicial, lo cual se evidencia en la cantidad de textos escolares aprobados —40 en la última década— por el Ministerio de Educación Nacional, para tal fin. Sin embargo, llama la atención la contradicción entre la aprobación de textos escolares de lenguaje para primer grado y el enfoque constructivista promovido por el mismo MEN a través de los lineamientos curriculares de la Lengua Castellana de 2008. Allí, en el eje correspondiente a la construcción de sistemas de significación se promueve el enfoque constructivista desde las bases de la psicogénesis de la escritura de Emilia Ferreiro, lo cual supone la no utilización de cartillas o textos escolares para alfabetizar.

El texto escolar es visto entonces no sólo como dispositivo pedagógico sino como un objeto de mercado, con unos usos activos que permiten rentas importantes a sus diseñadores y promotores que hacen parte de la industria editorial. Queda entonces la pregunta por el lugar que ocupan en la escuela, muchos de estos textos escolares, y, especialmente queda la inquietud sobre el sentido y la pertinencia de una colección de “corte constructivista” compuesta por 6 libros para iniciar a los niños en la lectura y la escritura.

### **La propuesta de un enfoque equilibrado:**

Finalmente, se concluye que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y de la escritura, se requiere recurrir tanto al dominio del código en cuanto a su codificación y decodificación, como al proceso de construcción y de comprensión de cada uno de los elementos que lo componen, teniendo en cuenta sus usos sociales, lo cual le permitirá al niño trabajar la lectura y la escritura de forma conjunta como dos procesos que se entrelazan e interactúan en el medio, sin llegar a subordinar una de la otra en la escena escolar.

De esta manera para la alfabetización inicial se podría recurrir a un *enfoque mixto* que ponga en interacción características propias de los enfoques didácticos de enseñanza directa, de lenguaje integral y algunos principios en perspectiva constructivista. Si bien el *enfoque de lenguaje integral* no fue hallado en ninguno de los tres textos escolares analizados, éste podría ser utilizado en la construcción de la alfabetización mixta al ser una nueva perspectiva de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, gracias a la importancia que le brinda al hecho de que el niño reconozca el significado global de textos completos por su contextos social y cultural, mas no de palabras y frases sin sentido para ellos. De esta manera, la alfabetización inicial mixta le permitiría al niño explorar, construir y usar la lectura y la escritura con sentido, al mismo tiempo que se promueven actividades para su automatización como código escrito.

Dentro de esta propuesta el texto escolar podría ser válido como uno de los dispositivos utilizados para la enseñanza de la lectura y de la escritura dentro del aula, pero sin que sean éstos los que determinen el trabajo pedagógico del maestro en el aula. Poder modificar y ajustar las actividades propuestas en estos textos sería una condición para abordar la alfabetización de manera completa y compleja, desde una concepción en la cual la lectura y la escritura comprendan tanto el dominio cognitivo, comunicativa y textual, como el dominio perceptivo y motor.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Alonso, L. Operaciones mentales que se realizan en los procesos de aprendizaje (según las actividades de aprendizaje). Recuperado en octubre de 2008 en: [http://rodas.us.es/file/1240b064-8389-6228-96a5-653dd137f73b/1/capitulo3\\_SCORM.zip/material\\_complementario3/pagina\\_14.htm](http://rodas.us.es/file/1240b064-8389-6228-96a5-653dd137f73b/1/capitulo3_SCORM.zip/material_complementario3/pagina_14.htm)
- Álzate, M.V. (1999). ¿Cómo leer un texto escolar?: Texto, paratexto e imágenes. *Revista de ciencias humanas*, 20, 6, 114-123.
- Álzate, M.V. (2000). El texto escolar como instrumento pedagógico: Partidarios y detractores. *Revista de ciencias humanas*. 21, 1-10.
- Álzate, M.V. (2005). *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*. (1ra Ed.). Pereira, Colombia.: Papiro.
- Álzate, M.V; Arbeláez, M.C; Gómez, M.A, & Romero, F. (2005). Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 37, 13, 1-15.
- Braslavsky, B. (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. (1ra Ed.). Buenos Aires, Argentina.: Kapelusz.
- Braslavsky, B. (1985). El método: ¿Panacea, negación o pedagogía?. *Revista lectura y vida*. 1-15.

Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. (1ra Ed.). Buenos Aires, Argentina.: Fondo de cultura económica.

Cardoso, N. (2001) Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917. *Revista educación y pedagogía*. 13, 29, 131-142.

Casas, N. (2008). *Se habla español. Lectoescritura*. (1ra Ed.). Bogotá, Colombia.: Voluntad.

Dirección general de cultura y educación, & Programa "lectura y escritura en la alfabetización inicial". (17 de abril de 2008). *Conferencia de la Dra. Emilia Ferreiro*. La plata, Buenos Aires. En <http://www.youtube.com/watch?v=zh6IVMB66SI>

Fandiño, G. (1988). *Lectura y escritura*. (1ra Ed.). Bogotá, Colombia.: USTA.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. (8va Ed.). México.: Siglo veintiuno.

Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: Teoría y Práctica*. (1ra Ed.). México.: Siglo veintiuno.

García, N. O & Rojas S.L. (2010). Manuales, libros y textos escolares en la escena de la pedagogía. *Revista nodos y nudos*, 3, 28, 33-43.

Goodman, K. (1990). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Revista lectura y vida*. 11, 2.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Lineamientos curriculares de la lengua castellana*. Colombia.

Moreno, R. (2011). *Interactivo, Lenguaje inicial*. Colombia.: Santillana.

Negret, J. (2010). *Programa Letras*. Bogotá, Colombia.: Herramientas y Gestión.

Rincón, G. &Pérez, M. (2007). *Leer y escribir al iniciar la escolaridad*. (1ra Ed.). Colombia.: Serie tejer la red/2.

Smith, F. (2001). *Para darle sentido a la lectura*. (3ra Ed.). Madrid, España.: A. Machado libros S.A.

Vernon, S & Pellicer, A. (2004). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. (1ra Ed.). México.: S.M.

Villegas, O. (1996). *Escuela y lengua escrita*. (1ra Ed.). Bogotá, Colombia.: Cooperativa editorial MAGISTERIO

## ANEXOS

### Anexo 1

Fonema	Letra	Nombre	Pronunciación	Ejemplo
/a/	a	a	[a]	<b>ca</b> sa
/b/	b, v, w	be, uve, uve doble	[b], [β]	<b>be</b> so, <b>vi</b> da, <b>w</b> hisky
/θ /	<b>c</b> (ante e, i)  <b>z</b> (ante a, o, u)	ce	[[k], [θ], [s]]	<b>cre</b> cer, <b>ci</b> elo,  <b>za</b> pato, <b>zo</b> o, <b>zu</b> mo
/ch/	ch	che	[tʃ]	<b>chi</b> menea

/d/	d	de	[d], [ d̥ ]	<b>d</b> edo
/e/	e	e	[e]	<b>e</b> lefante
/f/	f	efe	[f]	<b>f</b> echa
/g/	<b>g</b> (ante a, o, u ó consonante)  <b>gu</b> (ante e, i)	ge	[g], [ ɣ ]	<b>g</b> ato, <b>g</b> uerra, <b>g</b> uitarra
/h/	h	hache	[no se pronuncia]	<b>h</b> acha, <b>h</b> umo
/i/	i, y	i (latina) , y (griega)	[i]	<b>i</b> mi, <b>re</b> y, <b>muy</b>
/j/	<b>g</b> (ante e, i )  <b>j</b> (a, e, i, o, u)	jota	[ X ]	<b>j</b> amón, <b>j</b> efe, <b>j</b> inete, <b>j</b> oroba, <b>j</b> udío

/k/	<b>c</b> ( ante a, o, u o consonante)  <b>qu</b> (ante e, i)  <b>k</b>	ca	[k]	<b>caballo, cocodrilo, cueva, queso, kilo</b>
/l/	l	ele	[l], [ $\text{L}^{\text{h}}$ ], [ $\text{L}^{\text{v}}$ ]	labio
/ll/	ll	elle	[ $\lambda$ ], [j]	llave, ella
/m/	m	eme	[m]	<b>mama, mesa, milla, mosca, musa</b>
/n/	n	ene	[n], [ $\text{n}^{\text{h}}$ ], [ $\text{n}^{\text{v}}$ ]	niño
/ñ/	ñ	eñe	[ $\text{ɲ}$ ]	niño, año
/o/	o	o	[o]	<b>oso</b>
/p/	p	pe	[p]	<b>pelota, pipa</b>

/r/, / ɾ /	r	ere, erre	[r], [ ɾ ]	arena, arriba, radio
/s/	s	ese	[s], [z]	sol
/t/	t	te	[t]	tortuga
/u/	u	u	[u]	una, uva
/ks/, /gs/ x		equis	[ks], [x], [s]	examen , taxi, xenofobia
/y/	y	i griega	[i], [j], [ λ ]	yo, yerno

## Anexo 2

Nombre	Editorial	Año
Leer, comprender y producir A	Norma	2005
Palabras de colores 1 inicial	Norma	2004
Palabras de colores 1 avanzado	Norma	2004
Multisaberes 1	Norma	2005
Triáreas 1	Norma	2005
ZonActiva Lenguaje 1 inicial	Norma	2011
ZonActiva Lenguaje 1 avanzado	Norma	2011
Navegantes Castellano 1	Norma	2009
Metáfora 1 inicial	Norma	2007
Metáfora 1 avanzado	Norma	2007
Texturas A	Norma	2008
Norma Lenguaje para pensar 1 avanzado	Norma	2011
Norma Lenguaje para pensar 1 inicial	Norma	2011
Retos Lenguaje 1	Norma	2012
Grafiti, Plan de lectura y escritura Norma A	Norma	2013
Integrado Educar 1	Educar Editores S.A	2007
Misión Lectora La aventura comienza 1	Educar Editores S.A	2009
Abrapalabra 1	Educar Editores S.A	2010

Competencias Comunicativas 1	Educar Editores S.A	2010
Enlace Lenguaje 1	Educar Editores S.A	2013
Guía Escolar	Santillana	2005
Textos y Contextos A	Santillana	2005
Amigos del Lenguaje 1 - Libro de Lectura	Santillana	2006
Amigos del Lenguaje 1 - Libro de escritura	Santillana	2006
competencia ortográfica	Santillana	2008
Claves 1	Santillana	2008
Casa del Lenguaje 1	Santillana	2009
Interactivo Lenguaje 1	Santillana	2011
Clic A de lectura y escritura	Santillana	2011
Aprendo Castellano Avanzado	Ediciones SM S.A.	2007
Estudio Taller Castellano 1	Ediciones SM S.A.	2008
Se habla español 1	Editorial Voluntad S.A	2007
Comunicativamente Lecto-escritura	Editorial Voluntad S.A	2008
Entrelíneas A	Editorial Voluntad S.A	2009
Comunicativamente 1	Editorial Voluntad S.A	2009
Mi Aventura del Lenguaje 1	Editorial Educativa Ltda	2010
INTEGRADO EDUCATIVA 1 Lenguaje y Matemáticas	Editorial Educativa Ltda	2012
Letra 1	Vicens Vives Colombia	2008
PRIMERO MI PRIMARIA 1	grupo Editorial Duran Ltda	2012
Lenguajes y Saberes 1	Educar Editores S.A	2006

### Anexo 3

<b>1 DESCRIPCIÓN TEXTO</b>		
TITULO:		
FORMATO Y ANEXOS:		
N° DE PÁGINAS:		
EDITORIAL:		
AUTOR(ES):		
LUGAR Y AÑO DE EDICIÓN:		
N° DE EDICIÓN:		
ISBN:		
TIPO DE IMPRENTA:		
<b>CRITERIOS</b>	<b>DESCRIPCION</b>	<b>ANALISIS</b>
<b>2 ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS.</b>		
PERSPECTIVA PEDAGÓGICA		
ESTRUCTURA METODOLÓGICA		
VISIÓN DE SUJETO		

<b>3 ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO</b>		
SECUENCIA DEL APRENDIZAJE		
TIPOS DE TEXTO		
UNIDAD		
<b>4 ACTIVIDADES</b>		
INSTRUCCIÓN		
APRESTAMIENTO		
<b>5 EVALUACION</b>		
DESCRIPCIÓN		
OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN		

### DESCRIPCION DE LA MATRIZ

**Descripción texto:** este descriptor tiene énfasis en la estructura tipográfica y de edición del texto el cual ubicara al lector en el texto específico; esto a través de criterios como el años número de páginas, editorial y autores entre otros.

**Orientaciones pedagógicas:** comprende los planteamientos dados por el texto escolar a los docentes para llevar a cabo el proceso enseñanza y aprendizaje; esto a través de los siguientes criterios:

*Perspectiva pedagógica:* comprende Modelo pedagógico planteado y el marco legal que rige el texto escolar. Ejemplo: proyectos de aula, tic, actividades cooperativas, etc

*Estructura metodológica:* hace referencia al enfoque didáctico o método que se utiliza para el proceso de enseñanza aprendizaje dentro del texto escolar.

*Visión del sujeto:* muestra el tipo de sujeto que se desea formar teniendo en cuenta las competencias y habilidades a potenciar, además de la visión de docente inmersa allí.

**Organización del contenido:** se describe ampliamente la organización y estructura del texto; esto a partir del criterio de *secuencia de aprendizaje* en el cual se exponen las unidades temas y subtemas. Además, se ilustrara una *unidad* para evidenciar de forma específica la secuencia que el docente debe seguir para la enseñanza de dicha unidad. También se darán a conocer los *tipos de texto* que se utilizan dentro del texto escolar para la alfabetización inicial.

**Actividades:** comprende las actividades que se movilizan en el texto, a través de:

*Instrucción:* Comprende el tipo de actividad reflejado en la consecución de los verbos y el proceso cognitivo que potencia.

*Momentos:* se establece el lugar (inicio, intermedio, final) en que se dan las actividades en las diversas unidades.

*Aprestamiento:* Muestra las actividades que se incluyen para la iniciación del proceso de aprendizaje.

**Evaluación:** hace referencia a los diversos procedimientos utilizados para evaluar el proceso de aprendizaje, a través de: *Descripción*, que hace referencia a los diversos procedimientos utilizados para evaluar el proceso de aprendizaje y el objetivo implícito en estos. *Objetivos de la evaluación*, Hace referencia a los objetivos (competencias, logros, valoraciones) que se desean potenciar con el aprendizaje a lo largo del texto.

