

La iniciación de la lectura y escritura. Recursos para el aprendizaje de referencia



Early reading and writing development. Learning resources

Elisabel Rubiano Albornoz
relisa@telcel.net.ve

Universidad de Carabobo.
Valencia, estado Carabobo. Venezuela

Artículo recibido: 13/09/2012
Aceptado para publicación: 12/12/2012

Esta comunicación constituye el último de tres avances del Proyecto: "Aprendiendo a leer con mis propias palabras", del cual soy la investigadora responsable del colectivo de investigación del Centro de Investigación TEBAS de la UCV: Arnaldo Esté (Director) Sybil Lorena Caballero, María Guadalupe Llanes y Myriam Valdivieso.

Resumen

Sabemos que se escapa de nuestras manos cambiar los resultados en la iniciación de la lectura y la escritura. Se desvanece como una ilusión todo el trabajo que se hace cuando pasamos por las aulas y todavía observamos prácticas que no toman en cuenta las modernas prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lecto-escritura, lo que va generando fracasos y un alto índice de estudiantes que están egresando de sexto grado sin saber leer ni escribir. Las razones son multifactoriales, pero nos atrevimos a probar una serie de prácticas y recursos para obtener un resultado favorable sobre esta problemática. La metodología se inscribe en el enfoque cualitativo, bajo el diseño evaluativo. De los resultados derivaron algunas teorizaciones relacionadas con la fuerza mediadora gracias a los avances que se evidenciaron en el proceso de adquisición de la lengua escrita y con la reflexión didáctica del material utilizado. También observamos la importancia de generar la contextualización curricular para suscitar la participación de todos bajo el respeto de las diferencias.

Palabras clave: iniciación, lengua escrita, actividades y recurso para el aprendizaje.

Abstract

At advanced school grades, it is not possible to change the results of early reading and writing development. We unfortunately observe that classroom practice and activities are far from applying new trends and theoretical approaches in reading and writing teaching. This results in school failure and a high percentage of students finishing their sixth grade of elementary school without knowing how to read and write. Reasons for this are numerous. Accordingly, we conducted a study based on the application of teaching strategies and resources that could help solve this problem. The methodology followed a qualitative evaluation design. Results could determine some insights about mediation, teaching practice improvement, and resources used in reading and writing teaching. It could also be observed the importance of curricular contextualization in promoting active group participation by showing respect to one's another differences.

Keywords: Early Reading Development, Learning Activities, Learning Resources.

El informe de esta investigación evaluativa se inició precisando la problemática relacionada con la enseñanza de la lectura y escritura. A partir de esta inadmisible situación se ha generado un texto-juego-recurso que ameritó ser evaluado tras la búsqueda de dar respuestas y generar transformaciones. Después, de plantear el objetivo central del trabajo, se exponen las consideraciones teóricas que apoyaron el diseño del un texto-juego-recurso y cómo se dio la aplicación del mismo. Tras mostrar tres avances en diferentes congresos a la comunidad científica del área, presentaremos los resultados definitivos en esta comunicación, expresados en macrocategorías derivadas de las técnicas utilizadas para el procesamiento y reducción de datos e ilustradas con sus respectivas evidencias.

1. Motivos de la situación problemática

En los centros de educación inicial, en su etapa preescolar y en los primeros grados de educación primaria siguen manifestándose hechos que atentan contra la lectura y escritura como constructo cultural, comunicativo y como experiencia que nos propicia el goce y la transformación. Enseñar a leer es un hecho de denuncia, no sólo a través de la crítica de la educación, también en el cine, en la literatura, en la plástica, es considerado como un proceso traumático, violento, repetitivo, mecánico y sin sentido para los niños y niñas, incluso para el maestro.

Los tratados académicos e innumerables investigaciones acerca de la lectura y escritura también han dado cuenta de las atrocidades que se comenten en nombre de la enseñanza de la lectura y la escritura y del bajo rendimiento, dificultades de aprendizaje o niveles de competencia por debajo de lo esperado para la edad y grado, de los egresos con desempeños mediocres en las posibilidades comunicativas de la lengua escrita que se arrastran hasta la educación media, incluso hasta la universitaria.

Este panorama Venezuela y Latinoamérica asume razones de orden multifactorial: la intrincada y compleja cultura escolar, la ineficiente gestión escolar y del aula, la formación y motivación docente, el deterioro de la infraestructura, el hacinamiento en las aulas y las pocas condiciones de bienestar de algunas de nuestras comunidades. Sin contar con los factores de orden socioeconómico y familiares de aquellas comunidades con mayores carencias.

En escuelas de un orden social más favorecido, igualmente existen otros factores desfavorecedores de la lectura y escritura, la disciplina, el control del grupo, la homogeneidad que se exige en los procesos, la lectura centrada en la tarea, en el contenido, en la evaluación. La poca atención por los derechos del lector, por el placer de leer, por la promoción de un lugar para el lector y un espacio para el escritor. Las aulas abarrotadas, la exigencia de indicadores cuantitativos al docente, el poco respeto a los derechos laborales. Sin contar, con factores de orden afectivo familiar que también influyen, como el estrés laboral, los compromisos sociales, la poca comunicación y atención a los hijos.

La conjugación de todos estos agentes conlleva a una “enseñanza” centrada en el control del aula, razón por la cual la mayoría de las veces la “alfabetización” se sucede en forma individual, con cuadernos de ejercicios repetitivos y un libro único para enseñar a leer. Los libros utilizados para enseñar a leer también son parte crucial de la situación problemática planteada. Todos están orientados al refuerzo de una variedad de letras / fonemas, relación de letras-dibujos o palabra-dibujo que muestran con frecuencia serias incoherencias entre la letra o la palabra y la imagen, familias de sílabas y palabras fuera de todo contexto y sin pertinencia social. Los libros que se utilizan para enseñar a leer, incorporan también la enseñanza de la escritura, considerándola una mera transcripción, ejercitación motora de los rasgos gráficos del sistema alfabético, prácticas precaligráficas para desarrollar habilidades motrices y postcaligráficas para desarrollar la caligrafía de la letra y la velocidad.

Las posibilidades de transformación en la enseñanza de la lectura y escritura y de estos métodos enquistados en nuestro sistema educativo, no han sido muchas. Sin embargo, paradójicamente, hemos tenido en el país programas como la *Revista Tricolor*, la Biblioteca del Aula y los desarrollados por Fundalectura, desde tiempos pasados, la Colección Bicentenario y las Canaima, en tiempos recientes, y lamentablemente estas prácticas y recursos se escolarizan, se desvirtúan, se desaprovechan.

Veintisiete años de experiencia en el Centro de Dificultades de Aprendizaje (CENDA-Valencia, MPPE), nos han permitido evidenciar que el 80% de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura están asociados al uso de métodos descontextualizados y desde el Centro de Investigaciones Educativas TEBAS-UCV, se ha constatado que la falta de una pedagogía interactiva, afecta significativamente la dignidad (el reconocimiento de sí mismos), la cohesión y la inclusión.

Todas estas consideraciones nos permiten asumir la investigación como un medio para generar productos que intenten transformar esta problemática. Es el caso del texto-prácticas-recurso que he diseñado para dar respuesta, en parte a esta realidad, evaluándolo en la acción para estudiar su realización y las posibilidades de mejorar el producto. La evaluación se ha dado en forma colectiva con todos los actores participantes, del centro de investigación

y de todos los que se involucraron de una manera u otra en los espacios educativos donde se aplicó la investigación.

2. Objetivo

De esta manera nos planteamos como objetivo de esta investigación evaluar el diseño y la aplicación del texto-juego-recurso “Desde el Amanecer” como herramienta para la iniciación en la lectura y la escritura y, luego, poder reflexionar, teorizar y reconstruir orientaciones metodológicas y productos que permitan repensar la tradicional enseñanza de la lectura y escritura.

3. Consideraciones teóricas

Diseñar un texto que incorpore prácticas y recursos mediadores del aprendizaje en la lectura y escritura, implicó tomar en cuenta una tríada didáctica compleja asumida como un todo inseparable, con partes que a su vez implican interdependencia entre ellas y el todo. Está triada está constituida por el sujeto que aprende, el objeto de conocimiento, en este caso la lengua escrita y la acción pedagógica, ejercida por el docente en su rol de mediador.

La iniciación de la lectura y escritura la ejerce protagónicamente el sujeto que aprende; sin embargo, esta idea puede evidenciarse gracias a que este sujeto ha construido una base de desarrollo-aprendizaje sobre una relación interdependiente entre lo intersíquico y lo intrapsíquico (Vigostky, 1980).

En la relación psicolingüística (sujeto-objeto) resulta fundamental para la programación didáctica, los procesos que vivencian los niños y niñas, con ritmos y variantes propios de los ambientes escolares, familiares y comunitarios que habitan. Todo aquel que se aproxima a la lengua escrita en principio lo hace del todo a las partes, así los niños avanzan en la escritura, pasando por cuatro etapas, cada una con sus respectivos niveles de desarrollo, éstas son a saber: pre-silábica, silábica, silábica alfabética y alfabética (Ferreiro, 1987). Igualmente, respecto al proceso de adquisición de la lectura, aunque sabemos que va en interrelación con las etapas de adquisición de la escritura, se pueden distinguir, cuatro etapas: gráfica, prealfabética, alfabética y la lecturizada (elaboración propia con apoyo referencial de Frith, 1985; Ehri, 1991, 1992). La comprensión, por su parte se va dando durante el proceso de acuerdo a la experiencia previa del lector, a su relación con el texto y de acuerdo a cómo en el contexto se plantea la lectura.

Es primordial tener claro que el único contenido a enseñar del lenguaje escrito como objeto de conocimiento en la iniciación, no es la relación biunívoca que exige el sistema alfabético entre el fonema y la letra. Esta relación no es absoluta, es más compleja de lo que parece, es decir, tenemos fonemas que pueden ser representados con letras distintas, es el caso de c y la z, grafías que no suenan como la h o la g en la sílaba gue, por ejemplo, y la particular fonética de las sílabas complejas que funden los fonemas como en tra.

Además, sabemos que en la lengua escrita, incluso resaltan aspectos más relacionados con una lógica ideográfica, como la noción de palabra, los signos de puntuación, el uso de mayúscula, todos signos que nos refieren significados sintácticos y semánticos. Por otro lado, también se enseña la dimensión pragmática de la lengua expresada en los propósitos, el uso y los tipos de texto. Sin dejar afuera el sentido estético de la lectura y escritura que también es un contenido a enseñar, por tanto una práctica a vivir.

Por otra parte, aunque siempre en relación, la acción pedagógica implica los espacios y el tiempo de enseñanza aprendizaje. Para alfabetizar, o mejor, “*lecturizar*” las aulas es primordial, distribuir el espacio, permitir la interacción, un momento individual, un momento de pequeños grupos, un momento colectivo atendiendo a la construcción participativa, pensar en la jornada de trabajo, en la planificación y evaluación, son todos procesos fundamentales.

En forma muy suscita se han expresado todas las consideraciones que se deben tomar en cuenta a la hora de enseñar a leer y escribir. Ahora bien, combinar estos aspectos, no admite “recetas”, todo depende de los contextos en los que se puedan encontrar los niños y niñas. Así las posibilidades de enseñar quedan abiertas, son infinitas las probables formas creativas de cómo aproximarlos a la lectura y escritura (Rubiano, 2008).

Sin embargo, es necesario contemplar que los niños desde muy temprana edad pueden darle sentido a los textos y jugar a escribir mucho antes de hacerlo convencionalmente. La estrategia de la escucha y la anticipación será nuestra primera aliada para llevar al niño a comprender el funcionamiento de la lengua escrita. Al maestro le conviene tomar consciencia de su papel mediador para favorecer todas las oportunidades de interacción con los diferentes portadores textuales que les permitan activar de sí mismos sus instrumentos cognoscitivos y afectivos. Convenimos en ayudar a categorizar, asociar, confrontar, diferenciar las observaciones que hace el niño de la lengua escrita, es decir conflictuar cada paso.

Serviríamos de puente entre un estado de desarrollo-aprendizaje real a otro de mayor conocimiento. Este paso implica suponer qué piensa el niño y cómo puede avanzar, sin hacer saltar al niño a lugares del proceso que todavía no comprende. Es en el devenir de cada experiencia educativa en la que podemos pensar en la acción pedagógica, entendida como diversas estrategias y recursos para el aprendizaje de la lengua escrita, que sustituyan el tiempo didáctico de “tomar la lectura” y de las prácticas de escritura mecánica como la copia, la plana y el dictado. Es desde allí que debemos pensar en la construcción de prácticas y recursos de aprendizaje, juegos, juguetes sugerentes, pertinentes y novedosos que recojan los acuerdos teóricos que aquí se han señalado en forma concisa y que a su vez medien en los docentes otras prácticas. Es precisamente esto lo que se ha intentado hacer con el texto-juego-recurso “*Desde el amanecer*” por lo que su evaluación trascenderá a la validación del mismo, supone también en el fondo la oportu-

tunidad de una reflexión didáctica que implica el papel que juega el sujeto que aprende, los contenidos del objeto de conocimiento, en este caso la lengua escrita, y la acción pedagógica que permita una mediación consciente.

4. Formato del texto-juego-recurso: “Desde el amanecer”

El material a evaluar atiende el contenido, sigue un hilo en el sentido y la forma, incorpora reflexión sobre los elementos constituyentes del sistema de escritura e intenta considerar todos los acuerdos teóricos ya señalados. Responde al formato de un texto característico del género narrativo y dialógico en un tipo de registro similar al comic, historieta o comiquita, contentivos de actos de habla frecuentes en los niños. Se trata de una historieta que recoge los acontecimientos de un día completo, desde el amanecer hasta que llega la noche. A pesar de ello cada uno de estos acontecimientos rompe la linealidad por una suerte de otra lógica hipertextual, gracias a la que se propone reflexionar sobre los diferentes aspectos del sistema alfabético a través de actividades lúdicas como dominó, bingo, pareamiento de palabra e imagen de acuerdo a una determinada familia de palabra, pasatiempos, entre otros. Así la súper estructura del material incorpora varios planos, al integrar múltiples lógicas de sentido: la interactiva y la multimedia. Esto responde a la emergencia de lógicas y estructuras que responden a lo digital y que potencia las capacidades cognitivas (Caballeros, 2008). En general, este texto-recurso está concebido como una caja de juegos o como un libro-juguete.

5. Orientaciones metodológicas

La metodología empleada para el desarrollo de la investigación se inscribe en el enfoque cualitativo, en el entendido que “la investigación cualitativa asume una vía inductiva. Parte de la realidad concreta y los datos que ésta le aporta para llegar a una teorización posterior” (Rodríguez Gil & García, 1996, p. 35). Implica el estudio de lo emergente y exige una lógica dialéctica en la cual las partes

son comprendidas a partir del todo. Esta visión resulta particularmente apropiada para el estudio que nos ocupa, pues “se necesita una lógica más completa, una lógica de transformación y de la interdependencia, una lógica que sea sensible a esa complicada red dinámica de sucesos que constituye nuestra realidad” (Martínez, 2007, p. 19).

El diseño de esta investigación se enmarcó en la investigación evaluativa, específicamente bajo el Modelo de Evaluación Iluminativa propuesto por Parlett y Hamilton (1972), cuyo propósito es la descripción y la interpretación desde la evaluación. Asimismo se centra en la búsqueda de la mejora de instituciones, grupos, programas y recursos, a través de la participación reflexiva y transformadora de sus miembros, de la apropiación del proyecto educativo, la cohesión del grupo, estimulando el aprendizaje en la realidad sobre la que se actúa, de allí su carácter contextualizado y el énfasis en los procesos.

En consecuencia, este tipo de evaluación implica una estrategia de investigación general que debe adecuarse a la realidad del objeto de estudio, afianzarse en los procesos de negociación que se producen en el aula, de allí la necesidad de relacionarse profundamente con los problemas emergentes y el carácter de la práctica a evaluar. Parlett y Hamilton, citados por Stufflebeam y Shinkfield, (1995) identifican tres etapas características de una investigación evaluativa iluminativa que nos sirvieron de guía. La primera corresponde a la observación, en la cual investigamos en toda su amplitud todas las variables que afectan el alcance del texto-práctica-recurso. La segunda, de investigación, en la cual se parte del reconocimiento realizado en la fase de observación y conduce a la construcción de una lista sistemática y selectiva de las particularidades del comportamiento del texto-práctica-recurso en el contexto; finalmente, la fase de explicación donde se interpretan los principios subyacentes a la organización del diseño y aplicación del texto-práctica-recurso a evaluar, en este caso, se expone y delimitan las características observadas previamente sintetizadas y las transformaciones generadas.

Después de cumplir con el proceso de apertura al campo, entregamos el mismo número de ejemplares del texto-

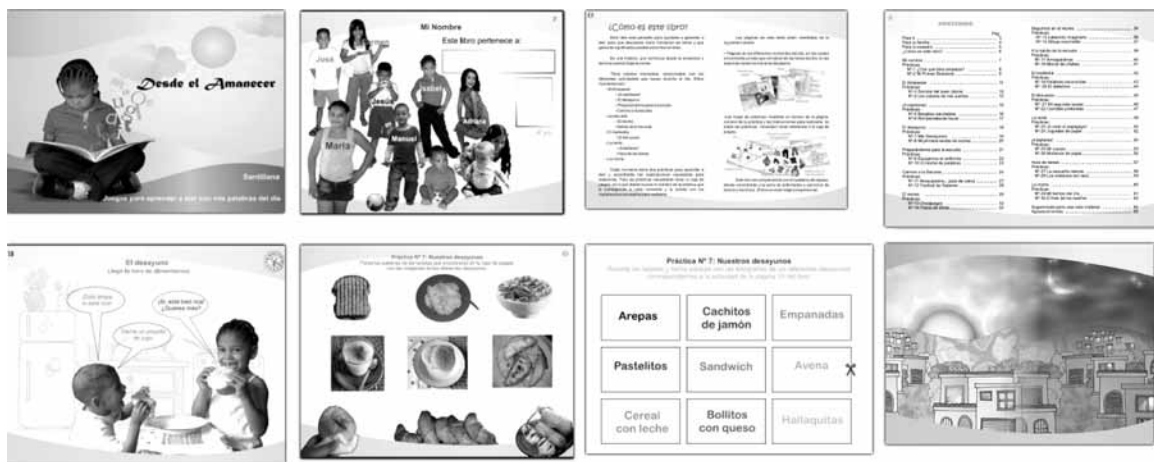


Imagen 1

Cuadro 1. Unidades de estudio

Unidad Educativa	Nivel de Escolaridad	Nº de Docentes	Nº de Niños
Escuela Estatal La Unidad Pública baja	Preescolar Primer Grado Segundo Grado	3	75
Escuela Nacional República del Perú Pública media-baja	Preescolar Primer Grado	6	68
Unidad Educativa Luisa del Valle Silva. Privada media	Preescolar Primer Grado	6	45
Cenda Valencia Centro de Dificultades de Aprendizaje Pública baja	Dos (2) Aulas Permanentes con escolares con niveles de competencias de primeros grados y un compromiso intelectual leve.	2	20
Casa Hogar Semillita Albergue. Riesgo social Pública baja	Atención No Convencional	1	12

Fuente: Elaboración propia.

recurso: “Desde el amanecer” para cada uno de los niños de las aulas seleccionadas, compartimos algunas orientaciones con los docentes para el uso del material y relacionadas con los instrumentos de recolección de datos. Posteriormente se iniciaron el resto de las fases con las siguientes unidades de estudio.

El tránsito a través de las etapas reseñadas, exigió el uso de una serie de técnicas de investigación entre ellas: la observación, la entrevista individual, el grupo focal y el análisis de materiales escritos; consideradas idóneas para obtener y comprender la abundante información requerida. Así mismo, se hizo uso de los respectivos instrumentos de registro y almacenamiento de los datos, correspondientes a cada una de las técnicas, tales como: los diarios de campo, registros anecdóticos y lista de cotejo en el caso de la observación; con respecto al análisis de materiales escritos el instrumento utilizado fue las muestras de tomas de escrituras recogidas antes y después de la aplicación del texto-recurso y de las actividades realizadas durante el uso del mismo. Además se usaron algunos recursos tecnológicos que facilitaron el acopio permanente de la información, cámara de video, cámara fotográfica, y la grabadora digital.

La indagación efectuada bajo esta perspectiva supuso un nivel de interactividad entre el investigador responsable, el asociado o externo y los docentes que hemos llamado coinvestigadores, conformados por los maestros del aula, coordinadores pedagógicos y docentes especialistas de apoyo. La dinámica permitió la triangulación de datos entre investigadores que se utilizó con la intención de obtener información creíble y permanente acerca del desarrollo de las actividades, las transacciones y las comunicaciones informales entre las docentes y los niños. En este caso el grupo de discusión (Callejo, 2001), una de las técnicas usadas, resultó de particular importancia para triangular la información aportada por los informantes de contextos educativos distintos y para generar un intercambio

bio libre de las opiniones y apreciaciones que poseían los docentes acerca de la experiencia personal y profesional vivenciada con el texto-juego-recurso para enseñar a leer: “Desde el amanecer”.

6. Resultados

Después de haber cumplido con una copiosa recolección de datos durante un trimestre, estos fueron debidamente organizados, fragmentados y codificados en forma alfanumérica para referir el tipo de instrumento, la institución y el lugar correspondiente en la secuencia de datos organizados por fecha. Es decir, se analizaron, codificaron y, posteriormente, se categorizaron para establecer relaciones entre ellos y darles una interpretación, a fin de buscar la coherencia y el sentido implícito y explícito de los mismos. Luego se realizó una reducción de datos mediante un proceso de síntesis que agrupo la saturación de evidencias en dos Macrocategorías: las posibilidades mediadoras, expresadas en el avance que mostraron los niños (as) en su alfabetización inicial y en las oportunidades que tuvieron de actuar en situaciones reales y pertinentes de la lectura y escritura, la reflexión didáctica derivada, de la aplicación del texto-juego-recurso. Este material dio posibilidades de tomar decisiones relacionadas con la planificación, cuándo generar actividades individuales o grupales de acuerdo a la conducción de la acción pedagógica en el aula y a las contextualizaciones curriculares, en función de las particularidades de los procesos de adquisición de la lengua escrita.

7. Posibilidades mediadoras del texto-recurso

El texto-recurso: “Desde el amanecer” resultó un buen mediador, tanto de las estrategias de la lectura: activación de experiencias previas, anticipación y la confirmación, como del proceso de adquisición de la escritura. De tal

manera, que se evidenció que no es necesario esperar a que los niños se alfabeticen para trabajar la comprensión como un proceso posterior, divisible y que sea necesario separarlo de la alfabetización así como lo promulgan los métodos tradicionales. Los niños anticipaban el significado de los diálogos entre los personajes de la familia relacionados con el momento del desayuno o durante el camino a la escuela. Sentían mucha emoción cuando el docente les confirmaba que decía lo que ellos estaban anticipando. Resultó muy favorecedor ese “jugar a leer”, todos los niños (as) disfrutaban mucho sentir que ya pueden hacerlo, se sienten grandes, importante, se emocionan realmente.

Al pasar la hoja que refería a cada momento del día, los niños (as) atendían con mucha atención las consignas dadas para jugar haciendo reflexión sobre el principio alfabético. Durante el proceso descubrieron que el asunto no era tanto saberse las letras sino saber cómo funcionan. Ilustraremos con algunas anécdotas: haciendo la categorización de los nombre por la inicial estaban muy pendientes de las claves que les brindaba el texto, luego a partir de esta experiencia que ya no les generaba mayor reto se construyó un juego de bingo con los nombre de su compañeros y cada vez que se cantaba un nombre se les mostraba, ellos lo miraban y volvían la mirada al cartón recursivamente cuantas veces fuese necesario hasta confirmar que tenían el nombre en el cartón. Cuando tuvieron que buscar el tickets para su desayuno, fue muy significativo el trabajo con la diversidad que se tuvo que hacer, unos niños (as) necesitaban ver la palabra de referencia, otros se guiaron por el tamaño de la palabra, otros adivinaban, otros buscaban la primera letra de clave textual, otros contaban con su dedito las partes teniendo como referencia el tamaño de la palabra. De alguna manera lograron parear la imagen de los desayunos típicos, con la palabra.

De esta manera, el material permitió que el niño aprenda a leer sin que haya una separación, como en los libros tradicionales de enseñar a leer, entre la forma y el contenido. El niño (a) comprendía palabras y significados en correspondencia con su identidad y su cotidianidad. Abandonamos las palabras sin sentido y lejanas a él, aumentando a la vez su repertorio y reconociendo la relación fonema-letra. Iban descubriendo aspectos propios de la formalidad del sistema alfabético, aumentando su vocabulario y divirtiéndose.

En fin el material logró que los niños (as) a partir de su desarrollo real pudieran aproximarse a conocimientos más adelantados. Los niños que ya diferenciaban la lengua escrita del dibujo, pero sólo habían adquirido el aspecto perceptivo visual, identificaron mayor variedad entre las letras; los que sabían que se escribía con letras más o menos diferenciadas avanzaron a distinguir relaciones fonéticas entre lo que se escribe y lo que se lee. Los que ya establecían estas relaciones pero sin correspondencias exactas dieron avances significativos hacia la alfabetización. En ese proceso de mediación fue resaltante el interés, la participación y el disfrute de los niños, por el carácter lúdico del material.

Estas posibilidades mediadoras del texto-recurso emergen de los datos, las docentes iban manifestando los avances observados durante las entrevistas y los grupos focales, tal como lo muestran las siguientes evidencias empíricas:

Noto en los muchachos mucho entusiasmo, les encanta el libro, jugar con las palabras. Llegan directo a buscarlo y se ponen a leer como que sí de verdad estuvieran haciéndolo (EUERP38).

La experiencia fue satisfactoria. Emocionante ver la motivación de los niños. Hemos observado que el nivel de concentración aumenta. Hicieron el trabajo de recortar enviado a los padres. Con respecto a los padres, el libro no fue a la casa, pero fue de mutuo acuerdo. Los niños estaban pendientes y le decían a los padres: debes el libro a Yajaira (GFCEI17).

Se planificó una segunda reunión con los padres. No se dio el involucramiento total de los padres, pero para los niños fue estupendo. El libro promueve entre los niños el intercambio verbal. (GFUERP22).

Los niños que estaban en una etapa presilábica, incorporaron letras a su escritura espontánea. (EBU25).

El caso de una niña de ocho años, frente a la sopa de letras le expliqué y terminó las otras actividades sola. Tomó autonomía en su propio aprendizaje. (GFS27).

Se dieron avances en la escritura de los nombres y en el desarrollo de la motricidad fina. (GFUERP32).

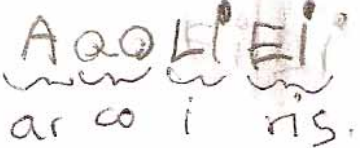


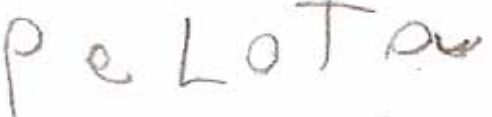
Estos testimonios nos dan algunos indicios, pero lo que realmente nos da muestras, sin lugar a dudas, de las posibilidades mediadoras del material fue la contrastación de las

Cuadro 2. Evaluaciones

N.	Código	Diagnóstico Momento N. 1	Evaluación Momento N. 2
1	UJA5M	Pre silábico (1er nivel) Escritura indiferenciada (círculos y línea sinusoidal) Anticipa según la imagen	Pre silábico (1er nivel) Incorpora letras y números Anticipa según la imagen
8	URF7M	Silábico Alfabético Anticipación según la imagen	Alfabético inicial Leyó según correspondencia fonema grafema
23	UWG6M	Pre silábico (4to nivel) Anticipa según la imagen	Silábico Anticipa según la imagen

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 3. Muestras de escritura

Diagnóstico / Momento N. 1	Evaluación / Momento N. 2
RP1YL6F 	RP1YL6F 
UML7F 	UML7F 

Fuente: Elaboración propia

muestras de escritura que se tomaron al inicio, las que iban reflejando en su libro y las que se tomaron al final, lo que permitió hacer un cuadro comparativo. Como modelo véase en una de las instituciones desde los avances menos significativos hasta los avances que incluso llevaron al niño a entender el sistema alfabético. Las transformaciones en el desarrollo-aprendizaje del proceso de alfabetización fueron evidentes.

El texto-recurso promovió el sentido comunicativo de la lengua escrita, una de las actividades más significativas fue la actividad donde los niños jugaban a escribir el directorio y posteriormente en la familia realizaron el directorio real para que el niño contara con los datos necesarios para comunicarse con su familia a la hora de una emergencia. Otro elemento substancial es que el texto-recurso generó tiempo dentro de la jornada para el juego en torno a la reflexión del sistema alfabético e igualmente tuvo mucha fuerza el desarrollo de la estrategia de anticipación.

Luego del espacio suficiente que se dio para verificar la respuesta del grupo para con el libro, se procedió a preguntar: ¿Cómo se llama el libro? A modo de pretexto estratégico para introducir la actividad No 1. La maestra estaba sentada observando como la profe María Teresa (maestra especialista) mediaba el proceso con una sonrisa en los labios dada la receptividad y entusiasmo expresado por el grupo. En eso una niña leyó Ama... y anunció finalmente: ¡Amanecer! Se le pidió entonces que repitieran ¿Cómo se llama? dijo Desde... y los niños leían con su dedito respondieron todos: ¡el amanecer! (RUERP1-23).

Las actividades que el libro contenía son: actividades para la mañana, desayuno, para el almuerzo (y se les preguntó de modo intencional) ¿y para? todos respondieron al unísono: ¡para la cena! Se les dio el tiempo suficiente para desarrollar y vivenciar el primer momento individual. (UERP1-23).

En ese momento especial de contacto afectivo, los niños y niñas disfrutaban las imágenes del libro, hacían comentarios entre ellos, simulaban comerse las comidas que hay en el libro, jugaron con el reloj, decían: ¡Mira, tiene sopa de letras! con visible emoción. (RCEIp-45).

Resultó muy importante, de acuerdo a varios hechos sucedidos, que el material estuviera diseñado con foto montajes y con pertinencia cultural. Los niños (as) se reconocían en el material, reconocían, los juegos tradicionales que aparecen en el momento del recreo, las comidas que se refieren en el desayuno y el almuerzo, etc. Incluso ocurrió un hecho sincrónico, en una de las escuelas en las que se aplicó el libro casualmente estudiaba uno de los niños que había participado en las sesiones de fotografías realizadas por la diseñadora del material. Este hecho casuístico permitió afirmar lo que significa que los niños aprendan con sus palabras, con su mundo, con su imagen involucrada en el material. Incluso en alguno de los contextos hicieron una caja de juegos con todo lo necesario para realizar las actividades sugeridas en el material con la foto de cada uno de los estudiantes poniéndose en evidencia la importancia que reviste el sentirse parte de la lengua escrita.



Imagen 2

Cuadro 4. Indicadores de desempeño

Preescolar	1er grado de primaria
<p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lee en forma no convencional. – Utiliza como clave imagen o letra para anticipar una palabra escrita. <p>Escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> – Produce textos acercándose a las formas convencionales de escritura, desde un nivel menos diferenciado a otro más diferenciado. – Diferencia textos escritos de otras representaciones gráficas (dibujo, número) 	<p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lee estableciendo relación con la palabra. – Construye conocimiento acerca del sistema de representación alfabético y progresivamente establece relación término a término entre un fonema y un grafema cuando lee – Anticipa significados a partir del texto, el uso y el contexto lingüístico. <p>Escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> – Produce textos acercándose a las formas convencionales de escritura. – Construye conocimiento acerca del sistema de representación alfabético – Establece relación término a término entre una letra y una sílaba cuando escribe

Fuente: Elaboración propia

Luego, se les mostró a los niños y niñas el libro “Desde el Amanecer” y se les explicó que iba a ser nuestro libro de trabajo, el niño J saltó de su asiento emocionado y agarró el libro diciendo: -maestra y qué hace mi hermana allí, entonces se sentó con el libro para hojearlo y decía con cara de asombro y gritando de emoción: guauuu, maestra aquí están mis hermanos y algunos primos. Mire, mire maestra aquí estoy yo. Allí se levantó y le mostró a todos sus compañeros que él estaba en un libro. En ese momento, todos se levantaron y lo felicitaban con una palmada en la espalda, unos de los niños le dijo: ya eres artista. El niño me pidió que le leyera lo que decía en el globito, y le leí: -¡Si, chamo! Yo también las puedo leer. No salía de su emoción y empezó a presentarnos a su familia, y cómo se llamaba cada uno, nos dijo que estudiaban en la escuela en diferentes grados, y que esa escuela que salía allí, era nuestra escuela. Al sonar el timbre del recreo, salieron y J se llevó el libro para mostrárselo a todos sus amigos y amigas. (REU2-8).

Pero estos niños de aquí tienen franela roja y la mía es amarilla, dijo el niño como preguntando. (REURP17).

Asumimos la importancia que tiene que un mediador pueda ser un productor, no sólo de ambientes para el aprendizaje, estrategias, formas de evaluación novedosas, si no también, de materiales y recursos para el aprendizaje en forma consciente e intencionada para enseñar a leer; entonces, este material también podría decirse que ha sido mediador sobre todo en las docentes especialistas para crear otros recursos y estrategias. En ocasiones comentaron que muchas de las estrategias usadas podían realizarse con otras palabras y otros textos:

Yo puedo hacer un dominó pero con las palabras de un cuento, por ejemplo la sorpresa de Nandy que tiene una lista de frutas y una de animales. Con ese cuento se puede hacer un dominó como el de las palabras relacionadas con la receta para dormir. (RS7).

8. Reflexión didáctica derivadas de la aplicación del texto-recurso

Observando el desempeño mostrado por los niños (as) durante el proceso se generó un resultado de gran relevancia, se definieron bajo la revisión del proceso curricular bolivariano, veinte indicadores de lectura y de la escritura para cada uno de los años en los que se inicia la alfabetización. Para el último año de preescolar y para primer grado, en el que cursan niños de cinco y seis años respectivamente. No obstante también puede servirnos para niños de mayor edad que presentan necesidades educativas especiales y que ameritan adaptaciones, llevándolos a considerar estos rasgos de desempeños aunque no sean correspondientes a su edad y grado. Estos ajustes por supuesto y las diversidades que se observen entre los estudiantes dependerán a la historia social, familiar y escolar del niño. Veamos dos indicadores, a manera de ilustración, de la lectura y dos



Imagen 3

de la escritura para el nivel de preescolar y para el primer grado de primaria.

Otro de los resultados importantes, en el nivel preescolar, fue que la aplicación del material creó un debate en cuanto a cuál era el momento propicio de la jornada para su desarrollo. Resultaron muy variadas las formas que derivaron. Se pudo aplicar con el uso individual de cada niño en grupos de a cinco en forma rotativa durante la reunión de grupo. Pero algunas actividades se pudieron hacer por grupos en un determinado espacio dependiendo del tema y de que estuviera relacionado con las actividades que se desarrollaban en ese espacio. Por otra parte también se desarrollaron actividades en grupo con el uso de un solo ejemplar. En el colegio privado, específicamente, se realizaron rondas conjugadas con actividades complementarias, un grupo de niños (as) llevando el texto-recurso dos veces a la semana mientras el otro estaba en clase de inglés, computación o deportes.

En la escuela primaria, pasó algo similar pero en torno a las diferentes modalidades de planificación. Creó polémica en la forma en que debía aplicarse, sí en forma de secuencia de actividades, de proyecto o de una forma dinámica sin marcar secuencialidad, como una unidad de clase, atendiendo a una efeméride, a una actividad eventual o al desarrollo de otro proyecto. La respuesta definitiva es que el material aún cuando tiene una secuencia que pretende sistematizar el proceso, puede asumirse con la suficiente flexibilidad para aplicar los juegos actividades cuando la realidad del aula lo amerite. Incluso fueron utilizados algunos juegos como actividad de reposo y atención cuando el grupo venía alterado del recreo, lo que apuntó como hallazgo que el material resultó útil para generar un clima de tranquilidad y convivencia en el aula, mas no por un asunto de mera disciplina sino por un encuentro con el libro, con el juego.

Otro debate importante fue la discusión entre trabajo grupal y el trabajo individual. Finalmente se generó decisiones al respecto que resultaron favorecedoras, pero durante el proceso se crearon debates para poder ejercer el control del aula por parte del maestro. Una de las maestras participantes de primer grado tenía toda la buena disposición al material y estuvo dispuesta a cambiar las actividades en la que ella acostumbraba a exponer y luego los muchachos a escribir frente a la pizarra en filas horizontales. Sin embargo, se conflictuó seriamente porque ella no quiso entregar la hoja de una de las primeras actividades en la que los niños o los representantes tenían que cortar unas tarjetica de diversos nombres para agrupar según la letra inicial. La maestra para que todo le quedara limpio se llevó la hoja y ella cortó diez cartoncitos por cada niño lo que hizo un total de 380 cartoncitos por el número de niños que había en el aula. Al respecto comentó en la entrevista:

M: -El libro es muy bello pero es muy difícil de aplicarlo

I: - ¿Por qué?

M: Imagínate yo no le iba a dar eso a los papás para que lo volvieran todo un asco o no hicieran nada,

así que después que me llevé para mi casa todas la hojas para yo personalmente cortar los cartoncitos, con los nombres le di la bolsita con diez nombres a cada niño y comencé por la primera fila a explicarles y ejemplificarle, cuando llegué a la última fila ya esos muchachos habían hecho desastre, no colocaron los nombres dónde iban llenaron todo de pega. (EEBU1-48).

Cómo la investigadora acababa de pasar por el aula vecina en que los niños de segundo recortaron sus cartoncitos y en pequeño grupo cada uno iba pegando los nombres en el conjunto que respondía con la ayuda de los otros compañero y el monitoreo que hacia la maestra sólo a seis grupos. Al final de la jornada se propicio el intercambio, las maestras compartieron la experiencia y la de primer grado expresó que para la próxima actividad de ese tipo tendría que trabajar en forma grupal porque monitorear en forma individual le había resultado imposible.

Otro hallazgo importante fue relacionado con la diversidad que se suscitaba en las aulas de acuerdo al nivel en que cada niño se encontraba. En las aulas regulares y en el uso con los niños que mostraban interferencia en el aprendizaje, el material permitió significativas adaptaciones curriculares o contextualizaciones. Es decir, consintió ajustes conforme a las edades y procesos de los niños. En una oportunidad los niños estaban elaborando un crucigrama ilustrado, y un niño que se encontraba en una fase presilábica y por tanto no le era posible el análisis de la palabra se mostró frustrado ante el pasatiempo. Allí se intervino montándole a la maestra qué podía hacer. En la pizarra se reprodujo el dibujo de cada línea del crucigrama con la palabra correspondiente, el niño observó con detenimiento, se sentó en el suelo, justo al frente de las palabras e iba descomponiendo y transcribiendo cada letra en cada cuadrito adecuadamente. La satisfacción de la tarea cumplida se le observó a flor de piel y la maestra advirtió que todos cumplieron con las actividades del libro atendiendo las diferencias.

Para el caso de los muchachos con riesgo social además de propiciar adaptaciones similares a las del área con Dificultades de Aprendizaje, en las que se ameritó la participación de los padres para preparar otros recursos para el aprendizaje más acorde a sus edades, resultó propicio para el trabajo de hábitos, de valores, de juegos colectivos, etc.

La evaluación final del material permitió rediseñar algunas actividades y juegos de acuerdo a la dinámica de las aulas, al trabajo individual o grupal y a la comunicabilidad. De igual manera, generar orientaciones a maestros y padres para poder mediar el aprendizaje con un texto-recurso como éste. Su prospectiva será hacer un manual de cómo construir una caja de juegos con el material y propiciar la versión digital del mismo.

En todas las derivaciones expuestas quedó evaluado el diseño y la aplicación del texto-recurso “Desde el Amanecer”. Resultó una eficiente herramienta para la iniciación en la lectura y la escritura, pero también nos dejó ver los desafíos que tenemos a futuro, así como, la importancia de la reflexión en la praxis educativa y de la evaluación para la continua mejora y reorientación. (E)

Autora:

Elisabel Rubiano Albornoz. Licenciada en Educación Especial, mención: Dificultades del Aprendizaje. Magister en Educación, mención: Lectura y Escritura. Doctora en Ciencias Sociales, mención Estudios Culturales. Profesora ordinaria del Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

Bibliografía

- Barrera, L. (1989). *Alcances y expansión de la psicolingüística evolutiva*. En Estudios lingüísticos y filosóficos. Comp. I. Páez, S. Fernández y L. Barrera. Caracas: UPEMAR.
- Caballeros, S. (2008). *Tránsito digital, en el ámbito educativo*. Ponencia IX Encuentro Virtual Educa. Zaragoza. Recuperado el 5 de julio de 2008 en <http://www.virtualeduca.info/>.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona-España: Ariel.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Chomsky, N. (1974). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XX.
- De Aguiar, V. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria*. Madrid: Gredos.
- Ehri, L. (1991). *Development of the ability to read words*, en Barr, R. Kamil & M. Mosenthal P. B. & Pearson, P.D. (eds.): *Handbook of Reading Research* .Vol. 2, Nueva York: Longman, pp. 383-417.
- Ehri, L. (1992). *Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding*, en Gough, P., Ehri, L. y Treiman, R. (eds.) *Reading Acquisition*, Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum, pp. 107-144.
- Ferreiro, E. (1987). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*, en Patterson, K. E. & Marshall, J.C. & Coltheart, M. (eds.): *Surface dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*, Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum, pp. 301-330.
- Halliday, M. A. K. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jolibert, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Kaufman & Rodríguez (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Lerner, D. (1997). *Lectura y escritura como problemas didácticos*. Conferencia publicada en las jornadas de análisis sobre didáctica de la lengua escrita en el marco de las políticas educativas. Caracas: D.E.E, M.E y O.E.A.
- Martínez, M. (2007). *Evaluación Cualitativa de Programas*. México: Trillas.
- Parlett, M. & Hamilton, D. (1972). *Evaluation and Illumination*. Reprinted in Tawney, D. (1976). *Curriculum Reevaluation Today. Trends and Implications*. London: Mc Millan.
- Piaget, J. (1984). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Rodríguez, G. G. & Gil, F. J. & García, J. E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga-España: Aljibe.
- Rubiano, E. (2008). Del aprender al enseñar a leer. ¿Un abismo Superado? En *Educere*. V.12 n. 43. Mérida. Dic.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.
- Vigotsky, L. S. (1980). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.