

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



El desarrollo de la alfabetización inicial en los niños del nivel de educación inicial.

Trabajo académico presentado para optar el Título Profesional de Segunda Especialidad en Educación Inicial.

Autora.

Laura Pérez Caballero.

TUMBES – PERÚ

2018

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



El desarrollo de la alfabetización inicial en los niños del nivel de educación inicial.

Los suscritos declaramos que la monografía es original en su contenido y forma.

Laura Pérez Caballero. (Autora)

Segundo Oswaldo Alburqueque Silva. (Asesor)

TUMBES – PERÚ

2018



UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO ACADÉMICO

En Tumbes, a los Once días de agosto del dos mil dieciocho, se reunieron en un ambiente de la I.E. Aplicación José Antonio Encinas, los integrantes del Jurado Evaluador, designado según convenio celebrado entre la Universidad Nacional de Tumbes y el Consejo Intersectorial para la educación peruana, al Dr. Oscar Calisto La Rosa Fajoo, coordinador del programa; representantes de la Universidad Nacional de Tumbes (Presidente), Dr. Raúl Sancción Yafante (Secretario) y Mg. Raúl Alfredo Sánchez Ancaxima (Vocal), con el objeto de evaluar el trabajo académico denominado: "El desarrollo de la alfabetización inicial en los niños del nivel de educación inicial", para optar el título Profesional de Segunda Especialidad en Educación Inicial a la señora LAURA PÉREZ CABALLERO.

A las TRECE horas VEINTÉ minutos y de acuerdo a lo estipulado por el reglamento respectivo, el Presidente del Jurado dio por iniciado el acto.

Luego de la exposición del trabajo, la formulación de preguntas y la deliberación del jurado lo declararon APROBADO por UNANIMIDAD con el calificativo BUENO.

Por tanto, LAURA PÉREZ CABALLERO, queda APTA, para que el Consejo Universitario de la Universidad Nacional de Tumbes, le expida el título profesional de Segunda Especialidad en Educación Inicial.

Siendo las TRECE horas con CINCUENTA minutos, el presidente del jurado dio por concluido el presente acto académico, para mayor constancia de lo actuado firmaron en señal de conformidad todos los integrantes del jurado.

Dr. Oscar Calisto La Rosa Fajoo
Presidente del Jurado

Dr. Raúl Sancción Yafante
Secretario del Jurado

Mg. Raúl Alfredo Sánchez Ancaxima
Vocal del Jurado

DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD

Yo, LAURA PÉREZ CABALLERO estudiante del Programa Académico de Segunda Especialidad de Educación Inicial la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Tumbes.

Declaro bajo juramento que:

1. Soy autor del trabajo académico titulado: EL DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN LOS NIÑOS DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL., la misma que presento para optar el título profesional de segunda especialidad.
2. El trabajo Académico no ha sido plagiado ni total ni parcialmente, para la cual se han respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas.
3. El trabajo Académico presentado no atenta contra derechos de terceros.
4. El trabajo Académico no ha sido publicado ni presentado anteriormente para obtener grado académico previo o título profesional.
5. Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falsificados, ni duplicados, ni copiados.

Por lo expuesto, mediante la presente asumo frente a la UNTUMBES cualquier responsabilidad académica, administrativa o legal que pudiera derivarse por la autoría, originalidad y veracidad del contenido de El Trabajo Académico, así como por los derechos sobre la obra y/o invención presentada.

Tumbes, _____ de 2018

Firma

LAURA PÉREZ CABALLERO

A mis padres e hijos.

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I : PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN INICIAL.

1.1.	Caracterización de la problemática actual.....	08
1.2.	Desarrollo de la Alfabetización inicial.....	09
1.3.	Paradigmas sobre alfabetización inicial.....	13
1.3.1.	Paradigma positivista.....	14
1.3.2.	Paradigma constructivista.....	18

CAPÍTULO II: LA ESCRITURA EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN

2.1.	Cultura escrita y alfabetización.....	21
2.2.	La lengua escrita como proceso constructivo.....	23
2.3.	Etapas evolutivas en la lengua escrita.....	26
2.3.1.	Etapas pre – silábico.....	27
2.3.2.	Etapas silábico.....	29
2.3.3.	Etapas silábico – alfabético.....	30
2.3.4.	Etapas alfabético.....	30

CAPÍTULO III: DIDÁCTICA DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL.

3.1.	Rol de los padres y profesores.....	32
3.2.	Aporte de investigadores.....	34
3.3.	Propuesta didáctica.....	36

CONCLUSIONES..... 38

REFERENCIAS CITADAS..... 40

RESUMEN

A nivel de presente estudio monográfico se consideró de vital importancia el hecho de profundizar el estudio teórico científico, “en torno a la alfabetización inicial desde el enfoque psicogenético, considerando este último concepto clave para replantearse la importancia de la construcción de aprendizajes en los sujetos y del proceso de aprendizaje como tal dentro de las instituciones académicas. En este sentido se pretende contribuir a la comprensión del proceso de construcción de la lengua escrita. En este trabajo estamos actualizando información importante en este tema en el fundamental campo de la educación.

Palabras clave: Alfabetización, inicial, paradigmas

INTRODUCCIÓN

La presente monografía aborda uno de los temas más importantes para la educación infantil, que se relaciona con las competencias, habilidades y conocimientos que los niños tienen que desarrollar para continuar sus procesos de aprendizaje en el marco de su formación integral en la educación infantil y en particular en el ámbito de la alfabetización formal. Me refiero a la denominada alfabetización inicial y a la manera en que la educación inicial lo viene impulsando.

“Investigaciones realizadas principalmente por la psicóloga Emilia Ferreiro, quien ejecutó un gran aporte a la alfabetización inicial desde el enfoque psicogenético, a través de un trabajo directo con niños y niñas en etapas preescolares y escolares con el fin de dar cuenta de los niveles evolutivos y constructivos de los niños y niñas con relación al proceso de adquisición de la lengua escrita”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 3)

En el marco de esta referencia teórica científica, se organizó la monografía de la siguiente manera:

- Páginas preliminares. En las cuales se considera la hoja de respeto, portada, dedicatoria, agradecimiento, índice y el resumen.
- El texto. El cual contiene la introducción, el cuerpo de la monografía, el mismo que se organizó en tres capítulos:
 - Capítulo I. Alfabetización inicial
 - Capítulo II. La escritura en el proceso de alfabetización
 - Capítulo III. Didáctica de la alfabetización inicialCulminando con las conclusiones y las referencias bibliográficas

El presente trabajo académico persigue objetivos que lo guían en su desarrollo y entre ellos tenemos al **OBJETIVO GENERAL:** Comprender la importancia de la alfabetización inicial en los niños de educación inicial; asimismo, tenemos **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** 1. Entender los procesos de la alfabetización inicial, también 2. Conocer el papel de la escritura y la didáctica en la alfabetización en educación inicial.

CAPÍTULO I

PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN INICIAL.

1.1. Caracterización de la problemática actual.

“Hoy en día la región latinoamericana es escenario de múltiples debates con respecto a la alfabetización inicial, ya que el fracaso escolar en el área de la alfabetización, sumado a la baja comprensión lectora y la escasa producción de textos, entre otros, genera en el ámbito educacional, un cuestionamiento constante con respecto a cómo se les enseña a los niños/as y cuáles son las causas que provocan tal fracaso. Por más esfuerzos y buenas intenciones de parte de los profesores el problema subsiste y el hecho es absolutamente constatable”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 14)

“Desde una comprensión basada en los aportes de la psicogénesis, estos fenómenos son explicables desde el análisis sobre cómo se ha entendido el proceso de desarrollo de la lengua escrita en las instituciones educativas y cómo ello se ha traducido en prácticas pedagógicas que no promueven el desarrollo de habilidades lectoras y de producción de textos y menos aún el gusto e interés por el desarrollo de éstas”. (Monotalva, Ferrando, & Tapia, 2014, p. 132)

“Así, tenemos que en nuestras escuelas existe una sobrevaloración por los procesos de codificación y decodificación más que por los procesos

de construcción de significaciones de la lengua escrita que realizan los niños/as y jóvenes. Esta preocupación y ocupación por la decodificación, la exactitud lectora y la velocidad lectora ha ido en aumento en desmedro de las habilidades de comprensión lectora y producción de textos, componentes de la apropiación del lenguaje escrito, en tanto dispositivo cultural que permite la comunicación y expresión”. (Monotalva, Ferrando, & Tapia, 2014, p. 132)

Esta problemática se agudiza en nuestro país porque los estudiantes formalmente deben comenzar a leer

“alrededor de los seis años y este proceso va acompañado de metodologías y técnicas adoptadas de manera convencional basadas principalmente en el conductismo, donde el aprendizaje es concebido como algo mecánico que se puede adquirir a través del entrenamiento y repetición” (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 14)

“...donde la alfabetización inicial se ve como un proceso de codificación, ...mas no como un sistema de significación interna que el niño lo va construyendo en interacción con su cultura.” (Monotalva, Ferrando, & Tapia, 2014, p. 133). En este sentido

“el uso de estas metodologías ha dejado entrever, por un lado, su ineficiencia evidenciada en los resultados y por otro lado, la despreocupación con respecto a nuevas soluciones en relación con las dificultades de los menores en las distintas áreas del aprendizaje”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 14)

Sin embargo, frente a estas prácticas tradicionales y reduccionistas, podemos evidenciar que hay algunos docentes que realizan prácticas pedagógicas muy opuestas, enfatizando en que los estudiantes construyan sus propios conocimientos, y vayan desarrollando un proceso evolutivo en interacción con su medio social y cultural.

1.2. Desarrollo de la alfabetización inicial

“Autores como Whitehurst y Lonigan (1998) afirman que las aproximaciones tradicionales de los estudios acerca de la lectura y la escritura toman como punto de partida la entrada de los niños a los cursos de educación formal, es decir, consideran únicamente lo que se denomina alfabetización convencional. Pero esas aproximaciones no contemplan el proceso de desarrollo psicológico porque no toman en consideración que los niños adquieren diversos conocimientos y habilidades, previos a la lecto-escritura formal, que son los que preparan y hacen posible la alfabetización convencional. Al proceso que siguen dichas habilidades previas se le denomina **alfabetización inicial, temprana o emergente**”. (Rugerio & Guevara, 2015, p. 26)

“La perspectiva de alfabetización inicial plantea que la adquisición de la alfabetización se da a través de un proceso evolutivo cuyos orígenes se remontan a la vida temprana del niño (Sulzby & Teale, 1991; Teale & Sulzby, 1986). Se afirma que no existe un punto claro para saber cuándo aparecen la lectura y la escritura, ya que el niño va avanzando poco a poco en el dominio de tales habilidades formales, a través de la práctica de diversas habilidades lingüísticas orales, conceptuales, de pre-lectura y de pre-escritura. Hay coincidencia en que el proceso de alfabetización se inicia con las primeras interacciones lingüísticas en el seno familiar, continúa durante todos los años preescolares en que el niño recibe educación informal, hasta su ingreso en la escuela formal donde se involucra en actividades de alfabetización que ya pueden considerarse de lecto-escritura convencional” (Rugerio & Guevara, 2015, p. 26)

“Dentro de la categoría de alfabetización inicial se incluyen las interpretaciones que los niños hacen de los símbolos impresos (dibujos, garabatos, letras o logotipos), así como sus aproximaciones de escritura (Seda, 2003; Suárez, 2000). Autores como Morrow (2009), citados por Rugerio J.P. y Guevara, Y. (2015) plantean que la alfabetización no se restringe a las habilidades de lectura y escritura, sino que involucra también todas las habilidades de comunicación oral. El desarrollo de habilidades lingüísticas orales enriquece y fortalece las habilidades

relacionadas con el lenguaje escrito y viceversa. Las relaciones de mutua influencia entre ambas modalidades lingüísticas son demostradas por diversos planteamientos teóricos e investigaciones que a continuación se exponen brevemente”. (Rugerio & Guevara, 2015, p. 26)

“Se considera que la lectura es un proceso de traslación de un código visual a un lenguaje con significado. En etapas tempranas, la lectura en un sistema alfabético implica la decodificación de letras en sus sonidos correspondientes, ligando estos sonidos a palabras simples (Lonigan & Whitehurst, 1998; Suárez, 2000). Las diferencias individuales en las habilidades del lenguaje oral se relacionan con diferencias posteriores en la lectura, es decir, los alumnos que cuentan con un vocabulario amplio y un buen entendimiento del lenguaje hablado aprenden a leer en menos tiempo; ello se relaciona con el hecho de que podrán reconocer con mayor facilidad aquellas palabras escritas cuyo significado ya conocen por su uso en el lenguaje oral. De igual forma, cuando los niños estructuran correctamente el lenguaje oral, esto les servirá para reconocer la estructura del lenguaje escrito durante su desarrollo de habilidades lectoras, logrando mayor comprensión de textos e historias narrativas. El vocabulario ayudará a la lectura y comprensión de palabras, mientras que las habilidades sintácticas y semánticas se asociarán a la lectura y la comprensión de palabras en el contexto de una historia. Ambos son aspectos importantes para el desarrollo de la lectura (Burgess & Lonigan, 1998). El nivel de dominio de las habilidades lectoras iniciales puede ser un parámetro predictivo de la producción lectora en los siguientes años, e inclusive puede tomarse como indicativo de la necesidad de servicios especiales de educación, ya que la mayoría de los niños son referidos a estos servicios por su insatisfactorio progreso en la lectura” (Rugerio & Guevara, 2015, pp. 26-27).

“La concepción del desarrollo de la alfabetización inicial durante las edades de 3 a 5 años puede entenderse de mejor manera cuando se conocen los elementos que intervienen en dicho proceso. Autores

como Vega (2006) y Vega y Macotela (2007) ; exponen importantes aspectos respecto a este tema” (Rugerio & Guevara, 2015, p. 27):

“Los niños inician sus actividades de lectura y escritura en edades tempranas porque están inmersos en una sociedad alfabetizada. Desde la edad de 2 o 3 años los niños son capaces de identificar etiquetas, señales y logotipos en su casa y comunidad”. (Rugerio & Guevara, 2015, p. 27)

- “El lenguaje es parte integral del proceso de aprendizaje de los niños. Cuando se involucran en actividades relacionadas con la lectura, desarrollan habilidades de lenguaje oral y de lenguaje escrito, dado que ambos sistemas lingüísticos están fuertemente relacionados”. (Rugerio & Guevara, 2015, p. 27).

“En un ambiente rico en actividades y materiales alfabetizadores, los niños conocen diferentes aspectos de la lectura y la escritura, asociándolos con muchos sucesos de su vida cotidiana. La alfabetización inicial se promueve a partir de la interacción con otras personas en situaciones de la vida real en las que se utilizan la lectura y la escritura”. (Rugerio & Guevara, 2015, p. 27)

- “Los niños aprenden a partir de la participación activa. Su participación como aprendices activos en situaciones significativas es una condición necesaria para el desarrollo de la alfabetización”. (Rugerio & Guevara, 2015, p. 27).
- “El papel de los padres y otras personas alfabetizadas es facilitar este aprendizaje temprano de la lectura y la escritura”. (Rugerio & Guevara, 2015, p. 27)

“La descripción de tales elementos lleva a considerar dos premisas importantes dentro del desarrollo de la alfabetización inicial. En primer plano se debe tomar en cuenta que tal desarrollo se llega a producir en la medida en que los niños sostengan una participación activa, de forma comunitaria, en todas aquellas tareas cotidianas que de alguna forma se ligen con el lenguaje escrito; en segundo plano se considera que los niños adquieren más conocimientos, habilidades y actitudes propositivas hacia la

lectura y la escritura, en función de que dichas tareas cotidianas sean significativas para ellos” (Rugério & Guevara, 2015, p. 27)

Así mismo, el contexto familiar temprano potencia el desarrollo de la alfabetización en tres formas:

- “A través de la **interacción**, que consiste en las experiencias compartidas por un niño con sus padres, hermanos y otras personas del entorno familiar” (Rugério & Guevara, 2015, p. 27).
- “Mediante el **ambiente físico**, que incluye los materiales de lectura y escritura disponibles en el hogar” (Rugério & Guevara, 2015, p. 27).
- “Mediante el **clima emocional y motivacional**, que comprende las relaciones entre las personas en la casa, principalmente las que reflejan las actitudes de los padres hacia la alfabetización y las aspiraciones referentes al desempeño de sus niños”. (Rugério & Guevara, 2015, p. 27).

“En suma, la perspectiva de la alfabetización inicial señala que, desde edades tempranas, los niños adquieren conocimientos sobre diversos aspectos del lenguaje oral y escrito que son necesarios para una posterior adquisición de habilidades de escritura y lectura convencionales. Entre las habilidades y conocimientos que se ubican como parte del desarrollo normal preescolar se pueden incluir: conciencia fonológica, uso de un vocabulario amplio y variado, dominar diversas funciones sociales del lenguaje como la descripción (de objetos, personas, lugares y eventos), las habilidades conversacionales, las habilidades narrativas, la identificación e interpretación de imágenes y símbolos, la identificación de elementos relacionados con la forma en que se lleva a cabo la lecto-escritura (aspectos convencionales), así como sus funciones sociales y sus relaciones con el lenguaje oral”. (Rugério & Guevara, 2015, p. 28)

1.3. Paradigmas sobre alfabetización inicial

En relación a las diferentes percepciones sobre la alfabetización inicial, se hace necesario indagar los paradigmas positivista y constructivista que están a

la base del proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en las instituciones educativas. Entendiendo que desde

“los paradigmas mencionados anteriormente y según las investigaciones actuales sobre alfabetización inicial se desprenden dos perspectivas teóricas: **la cognitiva** (paradigma positivista) y la **psicogenética** (paradigma constructivista), las mismas que permiten identificar las posturas y reflexiones que están a la base de las didácticas utilizadas para llevar a cabo el proceso de alfabetización de los niños y niñas”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 16)

Por su impacto en las escuelas al momento de iniciar el proceso de alfabetización se describen a continuación:

1.3.1. Paradigma positivista

“Desde el punto de vista de la alfabetización inicial este paradigma se caracteriza por ser objetivo, reduccionista, mecanicista y reproduccionista, esto se evidencia principalmente en la existencia de técnicas y métodos. Además, aquí se habla de un proceso de lectoescritura, el cual fracciona el aprendizaje de la alfabetización en dos fases, por un lado la lectura y por otro la escritura como procesos independientes”. (Alvarez & Ortiz, 2014, pp. 15-16)

“La perspectiva cognitiva señala que para el desarrollo de la alfabetización inicial debe haber dos características fundamentales en el procesamiento del lenguaje, por un lado el procesamiento fonológico, centrado en la transcripción de los fonemas del lenguaje oral, para lo cual el niño o niña debe tener la capacidad de analizar y segmentar las palabras para lograr esencialmente conciencia fonológica, y por otro lado el procesamiento del reconocimiento de la palabra, que es la habilidad para procesar información gráfica, o sea, lograr identificar y reconocer los grafemas o palabras escritas. Desde aquí, el sujeto se centra en desarrollar habilidades perceptivas (visión-audición) y comprensivas de los significados de las palabras”. (Alvarez & Ortiz, 2014, pp. 16-17)

“Se pone énfasis en procesos mecánicos, sosteniendo que se debe comenzar a enseñar desde lo más simple a lo más complejo, tanto en la escritura como en la lectura, por esa razón esta perspectiva se centra en tres etapas para lograr la adquisición de la lengua escrita; la primera es conocida como logográfica, la cual se caracteriza porque el niño reconoce logos o grafías de la palabra que le parezcan específicos, puede llevar a cabo un reconocimiento general o selectivo, y la percepción visual en esta etapa es fundamental. La segunda etapa se centra en la percepción auditiva, ya que poco a poco toma conciencia de las letras individuales y su valor sonoro, cuando el niño o niña logra la estructura sonora de las palabras, así como el sonido inicial y final de la misma se dice que se encuentra alfabetizado. Y el tercer periodo es considerado como el ortográfico, donde el niño o niña logra la asociación entre el orden de las letras y el valor sonoro de ellas; llevando a cabo la correspondencia fonográfica”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 17)

“A lo largo de la historia el aprendizaje de la lectoescritura ha sido abordado principalmente desde la pedagogía, centrando la atención en el profesor y sus métodos principalmente conductistas, y desde la psicología concentrando la atención en el niño o niña, actuando desde un enfoque psicopatológico y funcionalista desde donde se enfatiza en la ejercitación de actividades neuro-psicomotrices, más conocidas como aprestamiento, el cual hasta hoy en día sigue siendo un requisito para el aprendizaje de la lectura y la escritura”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 17)

“Es desde este paradigma simplificador del proceso de aprendizaje, que se concibe la alfabetización como una simple decodificación, reduciéndose al manejo de una técnica, obligando al niño o niña a comprender de una manera mecánica, en donde aprender a leer se consigue a través del paso de lo gráfico a lo sonoro, y se consigue la escritura de lo sonoro a lo gráfico. Posteriormente una vez que se maneja la relación grafema-fonema, el niño o niña está en condiciones de comprender el texto descifrado, y solo quedaría dar la adecuada entonación al texto”. (Alvarez & Ortiz, 2014, pp. 17-18)

“La preocupación de los educadores se ha centrado en la búsqueda del método más eficaz, creándose así la disputa entre los dos tipos fundamentales de métodos, los que parten de elementos no significativos, o sea, de los elementos menores de la palabra, y los que parten de las unidades significativas de la lengua escrita, es decir, de las palabras o unidades mayores, “clásicamente, los métodos que se basan en elementos no significativos del lenguaje fueron considerados de marcha sintética o que se dirigen de “abajo hacia arriba”. Por lo general se los considera inclinados hacia la fonetización.(bibliotecadigital, s.f) Dentro de esta visión se describen los diversos métodos de enseñanza de la lectoescritura en los países latinoamericanos. Es decir, método alfabético, onomatopéyico, fonético, silábico, generador de palabras, global, ideovisual, ecléctico e integral, y la mayoría de los métodos de lectura remedial”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 18)

“En el método alfabético se parte de los elementos mínimos, las letras se enseñan y pronuncian por su nombre y en orden alfabético, luego los estudiantes aprenden el deletreo de las palabras para posteriormente avanzar en las combinaciones de letras y silabas, finalizando con palabras que formen breves oraciones.” (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 18)

“El método onomatopéyico se caracteriza por darle algún tipo de identificación a cada fonema para que de esta forma el estudiante lo recuerde, asociando un sonido del medio ambiente con el de un fonema (letras asociadas al sonido que emite una serpiente”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 18)

“En el método fonético se propone partir de lo oral, se asocia el fonema con su representación gráfica y se forman palabras a través de la pronunciación del sonido de cada una de sus letras. Para que no existan confusiones entre fonemas la pronunciación debe ser correcta y para evitar confusiones visuales las grafías se presentan de manera aislada”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 18)

“El método silábico inicia enseñando la forma y el sonido de las vocales con ayuda de imágenes o palabras, y luego la forma y el sonido de la sílaba. En este método las unidades utilizadas son sílabas que una vez

aprendidas, se combinan en palabras y frases”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 18)

- “En el método de palabras generadas los estudiantes memorizan palabras y oraciones, luego las analizan e identifican las partes básicas de las palabras yendo de sílabas a sonidos aislados” (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 18).
- “El método global enseña la escritura y la lectura sin dividir sus partes, por medio de sus palabras o frases completas, pretende reconocer palabras por su apariencia”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p.18).

“El método ideovisual fue desarrollado por Decroly en el año 1936, planteando que los niños necesitaban preparación sensomotora, intelectual y afectiva antes de empezar a leer. El autor partía del supuesto que los niños y niñas a los seis años atraviesan distintas etapas de madurez, por eso destacaban la individualización en la preparación para la lectura”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 18)

“El método ecléctico combina análisis, síntesis y rasgos de varios métodos. Se pretende promover habilidades en coordinación visomotora, organización espacial, discriminación auditiva, memoria, atención y lenguaje oral como lo propone el método visual. Posteriormente se presentan los fonemas, nombres de las letras y el símbolo escrito”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 19)

“El método integral estimula a los niños y niñas a leer y a escribir de manera integral, visualizando este proceso como algo enriquecedor, donde los materiales son utilizados según su interés. (bibliotecadigital, s.f) consideran que hoy en día y en la mayoría de los países de la región latinoamericana se da énfasis a la idea de que los niños tienen que manipular, reconocer e identificar las unidades fonológicas del lenguaje hablado, es decir, ser conscientes de los fonemas (partes aisladas, letras, sílabas) ya que es un requisito para la enseñanza de la lectura y la escritura. Todo esto le quita valor e importancia a la significación y comprensión de una lengua de la cual el niño y la niña son usuarios, inhibiendo las ideas que tiene en torno a la lectura y la escritura, incluso antes de manejar el sistema de escritura convencional”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 19)

“La escuela de hoy ha formado sujetos pasivos y reproductores de los sonidos del habla, dando por hecho que la adecuada pronunciación y distinción de estos podrá dar paso a la escritura, “[...] pero esta premisa se basa en dos suposiciones, ambas falsas: que un niño de 6 años no sabe distinguir los fonemas de su lengua, y que la escritura alfabética es una transcripción fonética de la lengua.” (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 20)

“Si el primer supuesto fuera verdad, durante el transcurso del aprendizaje de la lengua oral, el niño o niña no habría podido encontrar diferencias entre fonemas ni tampoco distinguir oralmente pares de palabras tales como “mesa/pesa”, cosa que claramente sabe hacer. Y si el segundo supuesto fuera cierto la escritura sería una simple transcripción fonética del lenguaje oral, sin embargo, en ningún sistema de escritura se ha constatado total coincidencia entre habla y escritura”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 20)

“En consecuencia, el aprendizaje de la lectura y la escritura es visto como una cuestión mecánica, que se adquiere a través de técnicas que facilitan el descifrado de los textos. (bibliotecadigital, s.f) señalan que desde el método mecanicista la escritura es entendida como la transcripción gráfica del lenguaje oral y el leer como la decodificación de lo escrito en sonido. Mientras mayor sea la correspondencia sonido –letra, mayor será la eficacia del método, sin embargo, y como mencionábamos anteriormente, como en ningún sistema de escritura existe coincidencia perfecta entre habla y ortografía, lo que se hace en estos casos es empezar por palabras donde la grafía tiene estrecha coincidencia con la pronunciación, incluso si se hace un análisis detallado de los libros de alfabetización inicial, podríamos percatarnos de que se pretende por todas las vías posibles evitar confusiones visuales y/o auditivas y de proyectar los fonemas con sus respectivos grafemas. Es debido a este sistema tan dicotómico y disociado -entre otras causas- que existen altos niveles de complejidad para comprender y elaborar textos”. (Alvarez & Ortiz, 2014, pp. 20-21)

1.3.2. Paradigma constructivista

“En oposición al paradigma positivista nos encontramos con el paradigma constructivista, desde esta posición la alfabetización inicial se presenta como un proceso de desarrollo de la lengua escrita, en donde la lectura y la escritura están relacionadas entre sí y por ende se trabajan de manera transversal, desde aquí se propone que el sujeto sea activo en su proceso de aprendizaje, ya que debe haber una interacción entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento (sujeto-objeto), además él es quien construye sus propios conocimientos a través de reestructuraciones, aprendizaje significativo y del contexto en que se lleva a cabo la intencionalidad de aprendizaje” (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 16)

Según Solé y Teberosky (2001) y Castells (2006), citado por Sobrino Callejo, María Rosa (2016; 182), algunos rasgos distintivos del constructivismo son: a. considerar que los aprendizajes logrados por el niño antes de la escolaridad forman parte del proceso de alfabetización; b. afirmar que la lectura, la escritura y el lenguaje oral se desarrollan de manera interdependiente; y c. asegurar que la alfabetización debe verse dentro de los contextos sociales y culturales en los que tiene lugar y resalta el papel preponderante que tienen las reflexiones y elaboraciones de los niños dentro de estos contextos.

“Desde esta perspectiva los niños y niñas desde que poseen lenguaje son capaces de comprender la relación grafema-fonema, sin que sea necesario la existencia del valor sonoro convencional, por ejemplo, si al niño o a la niña se le solicita que escriba gato, y llega a escribir PA o círculos, estamos frente a una lectura propia del niño o niña, ya que hay una estrategia de lectura que se podría considerar silábica”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 21)

“La autora Emilia Ferreiro, nos plantea que los estudiantes antes de llevar a cabo una lectura convencional, logran una interpretación de los textos (libros, cuentos, publicidad, recetas, etc.) y esta reside en darle sentido a los escritos, comprendiendo que “indica algo” a través de

imágenes, símbolos, etc., todo esto desde una interpretación basada en hipótesis personales. Cabe señalar que desde este enfoque la lectura, la escritura y el lenguaje se evidencian de manera transversal desde muy temprana edad”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 21)

“En la psicología genética, la concepción del aprendizaje es entendida como un proceso de obtención de conocimiento, y supone que no todos los procesos de aprendizajes dependen de posibles métodos; por lo tanto, el método como acción proveniente del medio, puede ayudar o dificultar pero no puede crear aprendizaje en el sujeto. Muy por el contrario a lo que se cree, el sujeto comienza a generar conocimiento mucho antes de entrar a la escuela, y con esto no solo se alude a la lectura y a la escritura sino que a todos los acontecimientos y experiencias que el sujeto va incorporando. Incluso, si un niño o niña no tiene la posibilidad de participar en situaciones comunicativas a diario, o no se potencia el diálogo, de todas maneras elaborará hipótesis sobre la lengua escrita, ya que puede construirlas a través de otros medios de comunicación; “[...] en términos prácticos, esto significa que el punto de partida de todo aprendizaje es el sujeto mismo (definido en función de sus esquemas asimiladores a disposición)” (Alvarez & Ortiz, 2014, pp. 21-22)

En función de lo expuesto anteriormente, el niño o niña aprende del mundo y además construye sus propios conocimientos en torno a él o ella.

“En síntesis, el desarrollo de la lengua escrita se basa en la perspectiva psicogenética, y busca comprender el modo de aprendizaje del estudiante, para ello exhibe premisas sobre como el niño o niña adquiere, asimila, acomoda y construye su propio conocimiento”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 22)

CAPÍTULO II

LA ESCRITURA EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN

2.1. Cultura escrita y alfabetización.

“En relación a...cultura escrita, se plantea un análisis del concepto atendiendo a...cuatro ámbitos: los basados en la adquisición de un *nivel básico de lectura y escritura* (Hasan, 1996); propuestas centradas en su carácter de *funcionalidad* (Levine, 1986); la tendencia que le otorga *poder* (Baynham, 1995); los que analizan su postura *crítica* (Luke, 1995)”. (Callejo, 2016, p. 159)

“Respecto la relación de la cultura escrita con el concepto de *alfabetización básica* –actividades de reproducción y decodificación de la letra-, autores como Resnick y Resnick (1988) citado por Sobrino Callejo M.R.(2016), han señalado cómo las habilidades de leer y escribir han permitido a una gran cantidad de población acceder a prácticas de cultura escrita que con anterioridad se promovían solamente entre unos cuantos (élite educada), por tanto, señalan que “se ha dado una transición importante en las expectativas que conciernen a la cultura escrita”. (Callejo, 2016, p. 160)

“En relación con el aspecto *funcional* de la alfabetización y su relación con la cultura escrita se refiere al uso de capacidades en la vida diaria, a la adaptación del individuo a las exigencias sociales (Scribner, 1988)”. (Callejo, 2016, p. 160)

“La *noción emancipadora*, focalizada en la figura de Paulo Freire (1970), citado por Sobrino Callejo M.R.(2016), aporta un nivel de interpretación

superior respecto a las dos acepciones de cultura escrita descritas en los dos párrafos anteriores. A través de su teoría analiza la relación entre *alfabetización y poder*, por ello propone que el acceso a la cultura escrita se constituye en una herramienta fundamental para comprender y transformar el mundo. Kalman (2008) analiza esta mirada en los siguientes términos” (Callejo, 2016, p. 160):

““*La educación en general, y la lectura y la escritura en particular, son una forma de leer el mundo, de tal forma que el acceso a la cultura escrita permite comprender las relaciones de poder, cómo participar en ellas, y lo más importante, cómo transformarlas a través de la acción social y política. (p. 120)*”” (Callejo, 2016, p. 160)

“Para Freire la escuela es sinónimo de libertad, ya que en ella se le asigna al conocimiento, como la adquisición de nociones correctas sobre el origen, la reproducción y el cambio del mundo físico y de la vida social; el dominio del lenguaje en su forma culta como herramienta para organizar y expresar el pensamiento propio, las emociones propias y comprender las expresiones de los otros. En este sentido, conocer es dar un paso fundamental en dirección de la libertad de pensar, del libre ejercicio de la crítica del abandono de nociones mágicas o de supersticiones sobre el mundo y las personas. De modo que Freire postula la enseñanza de la lengua escrita en modelos de ruptura de cambio y de transformación total, como una acción alfabetizadora en la acción de educar es auténticamente humanista, que procura la integración del individuo a su realidad nacional en un proceso de recreación y de búsqueda, de independencia y a la vez de solidaridad”. (Callejo, 2016, pp. 160-161)

“Por último, el sentido *crítico* del término cultura escrita implica asumir, según Freebody” (Callejo, 2016, p. 161):

“*Un proyecto político que conecte profundamente lo individual con los intereses públicos (...) [siendo] la preocupación central de la educación en la cultura escrita crítica (...) encontrar maneras de enseñar cómo*

lograr una apreciación ideológica productiva de la organización social, la conducta humana y el lenguaje. (p.107)” (Callejo, 2016, p. 161)

“La visión social de la alfabetización trata de entender la cultura escrita de la sociedad atendiendo a la complejidad de sus prácticas de uso. Esta cuestión es central en los estudios actuales de la cultura escrita, pues es importante valorar el impacto de la lectura y la escritura en sociedades con escaso uso del lenguaje escrito. Por ello es importante considerar que en las sociedades donde hay pocas oportunidades para leer y escribir, los agentes que pueden hacerlo son importantes agentes de cultura entre sus familiares y conocidos. Siguiendo a Freebody (2008) citado por Sobrino Callejo M.R., el papel de estos mediadores va más allá del “énfasis cognitivista de las estrategias individuales de lectura y escritura [así como] a las visiones lingüísticas que se limitan a los aspectos gramaticales en el manejo y producción de textos” (p. 109). Es decir, la complejidad de la lengua escrita se comprende en su contexto de uso”. (Callejo, 2016, p. 161)

2.2. La lengua escrita como proceso constructivo.

“...La lengua escrita es un medio de comunicación predilecto en los seres humanos, ya que permite la expresión de los sentimientos, emociones, pensamientos, etc., y por ello, también social, llevándose a cabo con los otros y para los otros, considerando que siempre nos dirigimos a alguien, se va desarrollando a través de la interacción con la comunidad, donde se hable y solicite respuesta del medio. Por ello la lengua depende del contexto, dado que son los otros quienes emiten símbolos para posteriormente interiorizar en el individuo y realizar una transposición del saber”. (Alvarez & Ortiz, 2014, pp. 23-24)

“La lengua escrita se desarrolla de manera intencional, se realiza bajo el alero de una relación indirecta entre emisor y receptor, tales como la carta y la noticia, no es necesario compartir un espacio, por lo cual se puede acceder a una comunicación aplazada en el tiempo. Además, tanto quien la escribe como quien la lee, deben dedicar momentos para producir

(emisor) el texto, como para comprenderlo (receptor). En la escritura se puede evidenciar la producción del texto, ya que podemos marcar, rayar, destacar, agregar o eliminar signos, realizando un constante proceso constructivo de las producciones”. (Alvarez & Ortiz, 2014, pp. 24- 25)

“Escribir es construir un conglomerado de representaciones mentales que serán interpretadas por otros individuos a través de algún material concreto, (papel, computador, etc.) considerando siempre la intencionalidad y el destinatario del texto, manteniendo una coherencia y cohesión que facilite la comprensión de quien leerá la producción”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 25)

“En síntesis, escribir debe ser abordado en su complejidad histórica, considerando la organización, el tema y el contenido para luego llevar a cabo su construcción, y posteriormente reescribirlo las veces que sea necesario hasta lograr la finalidad del escritor. Por consecuencia, escribir va más allá de trasladar la lengua oral a simples símbolos o grafías, siendo representaciones que permiten nuevas maneras de comprender el medio”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 25)

“Desde la psicogenética, la psicóloga Emilia Ferreiro realizó aportes importantes en relación con el desarrollo de la lengua escrita, es decir, sobre la adquisición de la lectura y la escritura”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 26)

“Los niños y niñas realizan una reconstrucción mental siendo esta la manera más eficiente de entender, adaptar y utilizar autónomamente el objeto lingüístico, alejados de los parámetros educativos. Desde esta perspectiva los saberes son construidos en ámbitos de la vida cotidiana (familiar, medio, etc.) que permiten el cuestionamiento sobre aquellos signos que no son dibujos, para posteriormente ser comprendidos y utilizados de manera más detallada y contextualizada. En consecuencia, las investigaciones realizadas desde el enfoque psicogenético de la lengua escrita indican tres elementos importantes para entender el proceso de construcción”: (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 26)

“El aprendizaje fuera del contexto escolar, donde los niños y las niñas mantienen una constante interacción con la lectura y la escritura, ya sea, en el ámbito familiar o ambiental (publicidad, en las calles, etc.) siendo estas consideradas importantes en su construcción, porque es aquí donde comienzan el aprendizaje del objeto de conocimiento”. (Alvarez & Ortiz, 2014, pp. 26-27)

- “Establecer que a temprana edad los niños y niñas comienzan a cuestionarse qué es y cómo se usa la lengua escrita”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 27).
- “Observar de forma efectiva las primeras escrituras de los menores, considerando que no son errores, como lo manifiestan en la enseñanza convencional, sino que son parte de distintos razonamientos que realizan los niños sobre el objeto de conocimiento”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 27)

“Entonces el desarrollo de la lengua escrita es un proceso de construcción, ya que al no ser una transcripción de lo convencional ni menos una reproducción de lo que otros plantean, pasa a ser el inverso, son producciones propias, nacidas del pensamiento de los niños y niñas . Cabe mencionar que las particularidades de este proceso se dan de manera sustancial en diferentes culturas de la lengua oral, manteniendo la seriación de su desarrollo. Este proceso que se evidencia en situaciones y lugares diferentes, señala que existe una disposición común en la intrepidez de los niños y niñas ante los problemas de la escritura”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 27)

“A pesar de que durante siglos se ha pensado que la escritura es una mera técnica que se adquiere desde las escuelas; desde el enfoque psicogenético se puede señalar que es un objeto de conocimiento, ya que el niño o niña realiza una jerarquización en sus producciones mientras va construyendo sistemáticamente el conocimiento, por lo cual están siendo constantemente rediseñadas. Por ello no existen imperfecciones en sus escrituras”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 27)

“Desde la psicogenética, la autora Emilia Ferreiro señala que para llevar a cabo la alfabetización existen tres elementos, está el docente, el

estudiante y como aporte de sus investigaciones nos indica que esta el objeto de conocimiento, es decir, la lengua escrita”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 27)

“Los niños y niñas realizan un trabajo intelectual para comprender el desarrollo de la lengua escrita; a través de la interpretación de los símbolos este proceso ya es significativo para ellos, porque van realizando una construcción de las escrituras. Por ese motivo mientras el sujeto efectúe una interacción sobre el objeto de conocimiento, estará interviniendo para comprender sus particularidades y dar interpretaciones, las cuales se van transformando según los niveles de adquisición de la lengua escrita. El niño o niña en su interés por explicar las escrituras crea hipótesis, las cuales cuestiona y utiliza para representar lo que desea, habiendo incluso contradicciones en sus hipótesis,”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 28)

“El docente, en esta tríada, cumple un papel fundamental como mediador entre el estudiante y el objeto de conocimiento, pasando a ser un sujeto activo y comprometido con el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, además de acercar el objeto de conocimiento de manera eficaz a los niños y niñas para que exista una constante interacción entre los tres elementos mencionados para potenciar el aprendizaje significativo, siendo el niño o niña actor principal en el desarrollo de la lengua escrita”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 28)

2.3. Etapas evolutivas en la lengua escrita.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en sus investigaciones y publicaciones, nos indican que los niños y niñas transitan por etapas evolutivas durante el desarrollo de la lengua escrita, las cuales se dividen en cuatro grandes niveles o etapas: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético. Las etapas son progresivas desde un menor conocimiento a uno con mayor complejidad que requiere de más conocimiento.
file:///F:/Alfabetizaci%C3%B3n/El%20proceso%20de%20alfabetizaci%C3%B3n.html

“A continuación se señalan las cuatro grandes etapas con sus respectivas categorías y subcategorías, vistas como hipótesis que mantienen los niños y niñas al momento de llevar a cabo el proceso de adquisición de la lengua escrita”. (Alvarez & Ortiz, 2014 pp. 36-37)

2.3.1. Etapa pre – silábico.

“En esta etapa no existe correspondencia entre las grafías y los sonidos, las construcciones gráficas de significantes realizadas por los niños y niñas son consideradas sin significados previos, sin embargo, reconocen y diferencian los grafemas/escritura de otros tipos de escritura. Esta etapa se divide en las categorías A, B, y C” (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 37)

A. Grafismos primitivos, escrituras unigráficas o sin control de cantidad:

“En la categoría “A” encontramos las escrituras no convencionales (letras y números), aquellas que se componen de un solo elemento (convencionales o no) y las grafías que presentan límites solo por las condiciones físicas para controlar los elementos. Estas parecen ser opuestas, pero de una u otra manera están relacionadas entre sí, considerando que, las escrituras sin control de cantidad son próximas a las escrituras unigráficas” (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 37)

Se subdivide en:

- **A.1. Grafismos primitivos:** “En esta etapa se evidencia que en las escrituras prevalecen las pseudo – letras, lo que socialmente se conoce como garabatos” (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 38)
- **A.2. Escrituras unigráficas:** “En esta subcategoría los niños/as utilizan una grafía para representar las palabras, lo cual se denomina como cantidad constante”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 39)
- **A.3. Escrituras sin control de cantidad:** “Esta subcategoría se caracteriza y reconoce porque los niños y niñas realizan infinidad de grafías hasta que finaliza la hoja en que escriben”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 40)

B. Escrituras fijas:

“En esta categoría el niño o niña maneja grafías convencionales, se evidencia a veces mínimas excepciones en sus escrituras; se controla el número de grafías, dejando de lado las etapas de unigrafías y las escrituras sin control de cantidad. Sin embargo, se observan escrituras fijas, quiere decir, se utiliza las mismas escrituras para representar diferentes palabras, por lo cual no existe una diferencia entre las grafías” (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 41)

Considera:

- **B. 1. Escrituras fijas:** “En esta subcategoría los niños y niñas adquieren la escritura convencional, sin embargo, para representar diferentes palabras usan las mismas grafías y en igual orden, o sea, existe un repertorio fijo y una cantidad constante de escrituras”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 41)

C. Escrituras diferenciadas:

“Se observa que los niños y niñas logran diferenciar las escrituras convencionales, así como también manejar la cantidad de grafías, pero sigue siendo ajena e inexistente la correspondencia sonora”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 42)

- **C.1. Secuencia de repertorio fijo con cantidad variable:**

“Las escrituras presentan diferente cantidad de grafías, sin embargo, el orden en que se encuentran no presenta variación, por lo tanto las primeras grafías son las mismas en distintas palabras y posteriormente se agregan grafías dependiendo de la amplitud de la escritura”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 42)

- **C. 2. Cantidad constante con repertorio fijo parcial:**

“Se realiza una diferenciación constante en las escrituras, esto quiere decir, que dentro de las escrituras realizadas por los niños y niñas existe una o más grafías que se repiten en el mismo lugar y orden en distintas escrituras, mientras que otras permiten la diferenciación de las palabras” (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 43)

- **C. 3. Cantidad variable con repertorio fijo parcial:**

“Esta subcategoría es similar a la anterior, ya que existe una o más grafías iguales y presenta otras que diferencian las escrituras, sin embargo, la diferencia está en que la cantidad de grafía no es constante, esto permite mayor diferenciación entre las escrituras”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 44)

- **C. 4. Cantidad constante con repertorio variable:**

“En esta subcategoría la cantidad de grafía (cuantitativo) es constante en todas las escrituras, sin embargo, en términos cualitativos se van modificando las letras, lo cual se evidencia y utiliza de dos maneras: cambiando las letras en cada escritura o variando el orden de las grafías en todas las escrituras, pero siempre manteniendo la cantidad de estas”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 45)

- **C. 5. Cantidad variable y repertorio variable:** “En esta subcategoría los niños y niñas realizan escrituras diferenciadas, ya que presentan variación en la cantidad y repertorio en todas las escrituras, logrando diferenciar una palabra de otra”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 45)

2.3.2. Etapa silábico

“Los niños y niñas luego de haber transitado por el nivel pre-silábico logran un desarrollo importante en la adquisición de la lengua escrita, ya que comprenden que las diferencias de las sonoridades del léxico se relacionan con las diferencias de las representaciones/significaciones escritas. Sin embargo, aún falta que los estudiantes descubran el corte que se realiza entre la oralidad y la escritura, entendiendo que en el nivel silábico se logra una correspondencia en la grafía y la silaba. Lo que se observa habitualmente es la designación de una letra a cada silaba de la palabra, sin negar la posibilidad de que exista una cantidad mínima de grafías”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 48)

En este nivel podemos observar que los niños y niñas transitan por tres categorías, las cuales serán designadas como E, F y G.

E. Escrituras silábicas iniciales:

“En esta categoría comienzan las primeras aproximaciones a la escritura con sonoridad, es decir, se le determina a una letra un sonido silábico. Al ser el primer acercamiento e intento, puede ser una escritura no convencional, además de convivir con otros tipos de escrituras que no están presentes en esta categoría, como es la utilización de grafías mínimas” (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 48)

F. Escritura silábica con marcada exigencia de cantidad:

“Se habla de una marcada exigencia de cantidad, porque se dejan de lado todas las hipótesis creadas hasta el momento sobre la escritura, para enfatizar solamente en que debe existir una cantidad mínima de dos grafías para representar algo; por ese motivo se realiza un análisis silábico de la palabra que en ocasiones resultan mucho más extensas las escrituras de lo que realmente son. Estas complicaciones se evidencian con mayor frecuencia en escrituras monosilábicas y bisilábicas” (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 52)

G. Escrituras silábicas estrictas:

“La escritura en esta categoría enfatiza en la existencia de una correspondencia entre las grafías utilizadas en la escritura y las sílabas que incluye la palabra, es decir, se asigna una grafía para cada sílaba y en ocasiones realizan dos grafías por sílaba, por lo anterior podemos señalar que predomina la hipótesis silábica en la escritura de los niños y niñas”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 53)

“Sin embargo, en las representaciones permanecen los conflictos de cantidad mínima de grafías, pero a diferencia de la categoría anterior no es una hipótesis predominante por lo cual se pueden observar una o dos grafías adicionales en las escrituras. Podemos agregar que la hipótesis de cantidad mínima se sujeta de la hipótesis silábica, como escritura predominante en esta categoría” (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 54)

2.3.3. Etapa silábico – alfabético.

Se considera las siguientes subcategorías Emilia Ferreiro y Ana Tebersoski (1971):

H. 1. Escrituras silábico - alfabéticas sin predominio de valores sonoros convencionales.

“En esta subcategoría se evidencia una clara correspondencia entre grafías y sílabas, lo cual permite que haya una correspondencia sonora, esta puede ser silábica o fonética, sin embargo, no existe valor sonoro convencional”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 56)

H. 2. Escrituras silábico-alfabéticas con predominancia del valor sonoro convencional.

“Es similar a la subcategoría anteriormente mencionada (H. 1), diferenciándose solo en el predominio de grafías con valor sonoro convencional”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 56).

2.3.4. Etapa alfabético

“En este último nivel del desarrollo de la escritura, predomina la correspondencia entre fonema y grafema, excluyendo la escritura silábica, a pesar de que igual se manifiestan algunas dificultades durante esta construcción”. (Alvarez & Ortiz, 2014. p. 58)

- **I.1. - Escrituras alfabéticas sin predominio de valor sonoro convencional:** “En esta subcategoría podemos evidenciar que los niños/as realizan una letra para representar cada fonema, sin embargo, sus escrituras no poseen valor sonoro convencional, utilizando diversos grafemas, incluso grafismos primitivos” (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 59).
- **I. 2. Escrituras alfabéticas con algunas fallas en la utilización del valor sonoro convencional:** “Al igual que la subcategoría anterior, aquí existe relación entre fonema y grafema (una letra para cada sonido), pero se diferencia en las escrituras, observándose valor sonoro convencional” (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 58)
- **I. 3. Escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional:**

“Esta al ser la última subcategoría, es aquella que cumple todas las condiciones del sistema de escritura actual, esto es posible porque los niños y niñas logran manejar los grafemas con su valor

sonoro convencional, a pesar de existir aun dificultades ortográficas mínimas que se corrigen durante el desarrollo de la lengua escrita”. (Alvarez & Ortiz, 2014, p. 59)

CAPÍTULO III

DIDÁCTICA DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

3.1. Rol de los padres y profesores.

“De particular interés para el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial en los niños es que los padres y profesores lleven a cabo una serie de actividades alfabetizadoras, dirigidas a promover la adquisición y perfeccionamiento de las habilidades lingüísticas y preacadémicas mencionadas. Entre las actividades alfabetizadoras más importantes están la denominada lectura compartida (también referida como lectura conjunta o contextualizada) de cuentos e historias, así como los juegos verbales y la exploración de materiales escritos en forma conjunta e interactiva donde participen adultos y niños” (Rugerio & Guevara, 2015, p. 28)

“Ezell y Justice (2005) aclaran que para que la actividad de lectura de cuentos pueda considerarse como lectura conjunta, debe incluir interacciones participativas entre un lector (adulto o niño mayor) y un niño preescolar, y dichas interacciones han de dirigirse a que el aprendiz dirija su atención en las palabras, las imágenes, la comprensión de la historia, los convencionalismos del lenguaje escrito, y las relaciones entre lenguaje oral y escrito. La finalidad de este contexto interactivo no debe centrarse sólo en la lectura del cuento por parte del adulto, sino que además es importante involucrar a los participantes en un diálogo relacionado con la historia narrada, con el fin de que los aprendices desarrollen mejores habilidades lingüísticas y conceptuales. La lectura

conjunta implica que el adulto desarrolle determinadas estrategias o habilidades de interacción, para que logre aprovechar todas las oportunidades de comunicación que ofrece la narración de una historia. Para ello, el adulto puede cuestionar, platicar, aclarar y resolver dudas de los niños, relacionadas con la propia historia y con las vivencias de los niños, como lo señalan Rocha y Vega (2011). Objetivos similares se persiguen con actividades de juego con títeres y juguetes, así como la interacción con materiales escritos, ya que permiten que los niños reciban información sobre el significado de algún material impreso o dibujado, así como dedicar tiempo a la conversación y los juegos verbales ”. (Rugério & Guevara, 2015, pp. 28-29)

“La importancia de las actividades interactivas mencionadas, no sólo radica en el hecho de que propician el desarrollo de la alfabetización inicial en los niños preescolares, preparándolos para iniciar su formación alfabetizadora formal; también pueden generar en ellos el interés hacia la información escrita, y por lo tanto, la motivación para aprender a leer y a escribir por sí mismos. El caso contrario ocurre cuando los niños no participan en actividades de alfabetización inicial en sus hogares o en la institución educativa de inicial o primaria, lo cual es característico de poblaciones con bajo nivel sociocultural. Whitehurst y Lonigan (1998) aclaran que en las familias de nivel sociocultural bajo suelen darse pocas oportunidades ambientales para el desarrollo de la alfabetización temprana y ello suele asociarse con dificultades para desarrollar la lectura y la escritura por parte de los niños criados en esos ambientes; muestran bajos niveles de habilidades relacionadas con la alfabetización inicial, así como poca motivación para el aprendizaje escolar. Ese bajo nivel de preparación para la escuela implica un desajuste entre lo que los niños han desarrollado y lo que las escuelas esperan de su desempeño, colocando a estos alumnos en una situación de alto riesgo de fracaso escolar”. (Rugério & Guevara, 2015, p. 29)

“Romero et al. (2007) señalan que muchas veces se cree de manera simplista que los niños pueden desarrollar una serie de habilidades

lingüísticas y preacadémicas de manera semiautomática, por el solo hecho de estar en contacto cotidiano con un ambiente social donde se utilicen el lenguaje oral y escrito. Otro error común es creer que todos los niños ingresan en las escuelas con las mismas capacidades y habilidades, y que están preparados para incorporarse a la educación formal. Y una tercera suposición errónea es que, para adquirir la lecto-escritura, es suficiente con desarrollar la capacidad para descifrar palabras en un texto. Estas autoras enfatizan la necesidad de tomar en consideración todos los aspectos que intervienen en la educación durante los años preescolares, y la importancia de que en esta etapa los niños desarrollen diversas habilidades lingüísticas y conceptuales incluyendo el pensamiento crítico necesarias para la adquisición de la lecto-escritura”. (Rugério & Guevara, 2015. p. 31)

“En la actualidad, se sabe que las personas desarrollan sus capacidades de lenguaje oral, de lectura y de escritura por medio de procesos complejos, determinados por el uso que la cultura hace de los medios de comunicación, es decir, las habilidades lingüísticas que los niños desarrollen dentro de la escuela formal en buena medida estarán respaldadas por los conductas y prácticas previamente validadas, tanto en su contexto familiar como social y escolar”. (Rugério & Guevara, 2015, p. 31)

“Todo lo expuesto hasta ahora implica que deben encaminarse esfuerzos educativos para dar apoyo a los niños que viven en condiciones socioculturales limitadas, para que logren un mayor desarrollo de habilidades de alfabetización inicial. Para ello, se requiere considerar, como señala Slavin (2003), que las deficiencias académicas son difíciles de remediar una vez que han aparecido, por lo que los servicios educativos y de investigación deben dirigirse a la prevención y a la intervención en edades tempranas. Esta es, por lo tanto, la misión de las instituciones educativas del nivel inicial y primaria”. (Rugério & Guevara, 2015, p. 31)

3.2. Aporte de investigadores.

“Considerando la importancia del desarrollo de la alfabetización inicial, Cassady y Smith (2003) retoma los planteamientos hechos por la Asociación Internacional de Lectura y la Asociación Nacional para la Educación de Infantes (IRA & NAEYC, 1998, por sus siglas en inglés) acerca de que la enseñanza de la lectura en el jardín de niños suele ser más efectiva cuando se utilizan programas instruccionales, sistemáticos y estructurados, que promuevan la adquisición de la conciencia fonológica, los conceptos básicos sobre el alfabeto, el lenguaje, así como la realización de actividades de lectura contextualizada. Sin embargo, aclaran que es importante tomar en cuenta algunos detalles que pueden afectar el correcto funcionamiento del sistema, tales como la adecuada elección de los recursos de apoyo tecnológico y la capacitación de los profesores en el uso de este tipo de recursos”. (Rugerio & Guevara, 2015, pp. 31-32)

“Por otra parte, Borzone (2005) señala que se ha llegado al consenso acerca de que la lectura de cuentos favorece el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de la lecto-escritura, así como al hecho de que no todos los contextos, en el hogar y en la escuela, proporcionan experiencias similares en calidad y cantidad. Esta autora coincide en que los niños de sectores pobres tienen en general un contacto muy limitado con libros de cuentos, por lo que toma en cuenta los planteamientos de un modelo evolutivo que propone: La experiencia frecuente con un discurso extendido, en el que se incluyan: escuchar y re-narrar cuentos, relatar experiencias personales, así como hablar sobre eventos pasados, presentes y futuros, no sólo proporcionará la práctica necesaria con recursos lingüísticos específicos que son fundamentales para ser un narrador competente, sino que también promoverá el desarrollo cognoscitivo al utilizar el lenguaje para realizar operaciones cognitivas complejas, como el establecimiento de relaciones, la realización de inferencias y la jerarquización de la información”. (Rugerio & Guevara, 2015, p. 32)

“Los resultados del estudio de Saracho (2001), mostraron que los niños desarrollaron conductas relacionadas con la alfabetización, a través de: lectura del nombre de las calles, reconocimiento y lectura de los símbolos viales en las calles, seguimiento de instrucciones, desarrollo del vocabulario por medio de la interacción entre niños, uso apropiado de la secuencia de eventos, escritura de cuentos posterior a su lectura, lectura de números, desarrollo del lenguaje por medio del juego de roles, creación de historias basadas en experiencias personales, asociación de imágenes de una carta con su nombre correspondiente escrito, lectura de letras en una lista, reconocimiento de letras a través de sus sonidos, identificación de palabras con sonidos similares, armar historias a partir de fotografías, y reproducción o “lectura” de las historias”. (Rugerio & Guevara, 2015, p. 33)

“Concluye que el uso de ambientes físicos relacionados con la alfabetización inicial puede proveer de numerosas oportunidades a los niños para que ellos practiquen habilidades como la lectura, la escritura, escuchar y hablar, todo ello por medio de actividades de juego simbólico. Además, el papel que desarrollan los profesores en tales actividades es de gran importancia, ya que ellos crean la atmósfera adecuada por medio de la planeación de actividades y juegos, que propician el desarrollo de habilidades relacionados con la alfabetización”. (Rugerio & Guevara, 2015, p. 33)

3.3. Propuesta didáctica

“De la revisión hecha, puede afirmarse que los estudios presentados dan cuenta de la influencia del contexto escolar sobre el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial y que, al igual que el contexto familiar, se conforma de varios factores, tales como el tipo de instrucción, las actividades realizadas dentro del aula, los materiales utilizados en clase, los programas curriculares, entre otros. Todos estos factores pueden favorecer el desarrollo de la alfabetización inicial y, aunque no

hay una determinación sobre cuál podría ser el más importante, vale la pena considerar los hallazgos de las investigaciones para elegir aquellos que se relacionan directamente con las habilidades o conocimientos que se desee desarrollar. Lo importante es considerar los fundamentos teóricos y los hallazgos en el campo, así como llevar a cabo estudios e intervenciones sistemáticos”. (Rugerio & Guevara, 2015, p. 39)

“Como se desprende de las investigaciones revisadas, la práctica didáctica dentro de las aulas de educación infantil debe dirigirse a desarrollar en los educandos habilidades lingüísticas que les faciliten el aprendizaje de la lecto escritura. Entre las actividades que pueden cumplir dicho objetivo se encuentra la lectura conjunta de cuentos, diseñada para fomentar intercambios lingüísticos entre los alumnos y los profesores, a través de preguntas y respuestas relacionadas con los aspectos (personajes, acciones, lugares y conceptos) referidos en el texto, así como a través de interacciones que vinculen tales aspectos con diversas situaciones de la vida cotidiana. Dicha actividad también implica el uso de materiales (letras, dibujos, signos y símbolos) que permiten que los niños se familiaricen con representaciones escritas del lenguaje y establezcan relaciones entre las dos modalidades lingüísticas”. (Rugerio & Guevara, 2015, p. 39)

“Otra de las actividades que aporta elementos para el desarrollo conceptual y lingüístico de los niños es el juego con títeres, siempre y cuando vaya dirigido a fomentar habilidades para la descripción de personas, objetos y lugares, así como a la narración de eventos. Aspectos que, a su vez, permiten la interacción lingüística de los niños con situaciones pasadas, presentes y futuras, así como el establecimiento de relaciones causales que propicien el pensamiento lógico y la argumentación”. (Rugerio & Guevara, 2015. p. 39)

“Cabe enfatizar también la importancia de poner en práctica juegos vocálicos encaminados a la adquisición de la consciencia

fonológica, incluyendo ubicación de sílabas, identificación de palabras que tienen fonemas semejantes (al inicio y al final de las palabras), descomposición y re-composición de palabras, sinónimos y antónimos, definiciones, adivinanzas, entre otros. Sin dejar de lado la exploración de materiales impresos y la producción de símbolos y dibujos que favorezcan la escritura”. (Rugerio & Guevara, 2015, p. 39)

“Las actividades mencionadas, no sólo están directamente relacionados con el desarrollo psicológico infantil, también pueden favorecer motivación e interés hacia actividades de lectura y escritura, cuyo aprendizaje es parte esencial de la vida humana (Mehler y Dupoux, 1990), citados en Moll, 2001. Propiciar la alfabetización inicial dentro de las aulas puede prevenir problemas escolares como el fracaso escolar, especialmente en comunidades de nivel sociocultural bajo”. (Rugerio & Guevara, 2015, p. 39)

CONCLUSIONES

- PRIMERA.** El proceso de alfabetización inicial es un proceso social común, que se desarrolla de forma temprana o emergente se inicia con las primeras interacciones lingüísticas en el seno familiar y de forma especial en el seno materno, continúa durante todos los años preescolares y tiene una naturaleza o carácter de educación informal.
- SEGUNDA.** Existe en el proceso de alfabetización inicial dos paradigmas, el positivista y el constructivista, entendiendo que de los mismos se desprenden dos perspectivas teóricas: **la cognitiva** (paradigma positivista) y **la psicogenética** (paradigma constructivista) según lo propuestos por los autores en el desarrollo del presente trabajo.
- TERCERA.** En cuanto a la escritura y lectura hay problemas evidentes que la metodología clásica de enseñanza no ha podido superar. La alfabetización inicial desde el paradigma positivista. Es innegable la influencia del contexto escolar sobre el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial y que, al igual que el contexto familiar, se conforma de varios factores, tales como el tipo de instrucción, las actividades realizadas dentro del aula, los materiales utilizados en clase, los programas curriculares, entre otros.

REFERENCIAS CITADAS

- Alvarez, D., & Ortiz, H. (2014). *Alfabetización inicial desde el enfoque psicogenético*. Santiago de Chile: Universidad academia de humanismo cristiano.
- Callejo, M. (2016). *La diversidad en los procesos de alfabetización: un análisis centrado en población infantil de primer ciclo de educación primaria*. Madrid: Universidad complutense de madrid.
- Monotalva, S., Ferrando, M., & Tapia, C. (2014). Alfabetización inicial, desde un enfoque psicogenético una mirada deconstructiva de la discapacidad. *Revista de Pedagogía Crítica* 13 (15), 132.
- Rugiero, J., & Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos: Revista de Estudios sobre*, 26.

El desarrollo de la alfabetización inicial en los niños del nivel de educación inicial.

INFORME DE ORIGINALIDAD

11 %	9 %	0 %	4 %
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	eprints.ucm.es Fuente de Internet	3 %
2	www.redalyc.org Fuente de Internet	2 %
3	bibliotecadigital.academia.cl Fuente de Internet	1 %
4	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	1 %
5	repositorio.upp.edu.pe Fuente de Internet	1 %
6	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1 %
7	200.23.35.13 Fuente de Internet	1 %
8	www.indteca.com Fuente de Internet	<1 %

9	Submitted to Universidad Nacional de Tumbes Trabajo del estudiante	<1%
10	Submitted to Universidad Abierta para Adultos Trabajo del estudiante	<1%
11	Submitted to Universidad Internacional de la Rioja Trabajo del estudiante	<1%
12	Submitted to Universidad EAFIT Trabajo del estudiante	<1%

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias

< 15 words

Excluir bibliografía

Activo