LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS DE MÉXICO.

Análisis, perspectivas y emergencia de nuevos conocimientos.

Amira Dávalos

DIRECCIÓN DE
EDUCACIÓN

LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS DE MÉXICO. ANÁLISIS, PERSPECTIVAS Y EMERGENCIA DE NUEVOS CONOCIMIENTOS.

© 2019 Secretaría de Educación del Poder Ejecutivo del Estado de Querétaro
Editado en México por Trabajos Manuales Escolares, S.A. de C.V. (607-9393)
Oriente 142 No. 216, Col. Moctezuma 2da. Sección Del. Venustiano Carranza.Tel. 57841811

ISBN: 978-607-9393-54-0
1ª edición: marzo de 2019

Esta obra se sometió a arbitraje de doble ciego de acuerdo con los criterios establecidos por la Coordinación de Desarrollo Educativo de la Secretaría de Educación del Poder Ejecutivo del Estado de Querétaro.

Autor
Amira Dávalos

Revisión técnica y cuidado de la edición

Anselmo Pedro Rodríguez Flores
Eldaa Atalía Hernández Canchola
Maricela Ramírez Rappa
Roberto Magos Cornelio

Dirección de arte, diseño de portada, diseño y formación editorial, diagramacióny diseño de gráficos

Hill&Co

Derechos reservados conforme a la ley.
Se autoriza la reproducción parcial del contenido de esta obra siempre y cuando se cite la fuente.

DISTRIBUCIÓN GRATUITA-PROHIBIDA SU VENTA

Contenido

Introducción....7

1. Perspectivas teóricas y metodológicas....9

I. Los métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura....11

a. Los métodos fonéticos (sintéticos y analíticos)....11

b. Los métodos globales....12

c. La preparación para la escritura....13

Impacto, resultados y cuestionamientos....13

II. Whole Language (Lenguaje integral)....14

Impacto, resultados y cuestionamientos....15

III. Enseñanza basada en el desarrollo de la conciencia fonológica....15

Impacto, resultados y cuestionamientos....16

IV . Propuestas de enseñanza desde la perspectiva psicogenética....16

Impacto, resultados y cuestionamientos....18

V. Desarrollos didácticos en alfabetización inicial desde una perspectiva psicogenética..18

Impacto, resultados y cuestionamientos....21

2. La alfabetización inicial en los programas de estudio nacionales (Preescolar y Español para primaria)....23

I. La alfabetización inicial en los programas de Español 1993 y 2000....25

a. Un antecedente relevante: la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE) como respuesta a la reprobación en primero de primaria....25

b. Los programas de Español y los libros de texto del PRONALEES....26

Consideraciones y comentarios....28

II. Los programas de preescolar 2004 y 2011.....28

a. La lectura y la escritura en los programas de preescolar.....28

b. Características de la propuesta didáctica.....28

Consideraciones y comentarios.....29

III. El programa de Lengua Materna. Español 2017 para preescolar y primero de primaria..30

Proyectos didácticos.....32

Secuencia didáctica.....33

Actividades recurrentes.....33

Consideraciones y comentarios.....34

b. La propuesta de alfabetización inicial.....34

Consideraciones y comentarios.....36

Consideraciones finales.....37

Bibliografía consultada.....39

Introducción

¿Alfabetizar es enseñar las letras del abecedario? ¿Es necesario que se aprendan las letras para luego empezar a leer y a escribir? ¿Cuál es el mejor método para enseñar a leer y escribir? ¿Con qué tipo de letra hay que enseñar? ¿Cuáles son los conocimientos que tienen que alcanzar mis estudiantes al final de primer grado? Estas son solo algunas de las preguntas que hacen los maestros cuando reflexionan sobre sus prácticas alfabetizadoras.

Hoy nadie duda de la importancia de la alfabetización. Este concepto es un componente central del derecho a la educación reconocida en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (ONU, 1948). Desde su adquisición, y a lo largo de su desarrollo continuo, la alfabetización es un propósito fundamental de la educación básica. Al mismo tiempo, su carácter fundamental lo hace un derecho que facilita el logro de otros derechos humanos.

Además, como lo declaró la UNESCO (2019) "El 'efecto multiplicador' de la alfabetización empodera a los pueblos, les permite participar plenamente en la sociedad y contribuye a mejorar la calidad de los medios de subsistencia"[1].

El concepto *alfabetización* es complejo porque adquiere una diversidad de significaciones que provienen desde distintos campos de estudio y que se anclan a diferentes momentos históricos. De ahí que las actividades que se consideran relevantes para una alfabetización exitosa también sean diversas y cambiantes a lo largo del tiempo.

En el presente documento se hace una revisión general de las principales propuestas de alfabetización inicial que han estado presentes en las escuelas de México desde finales del siglo XIX hasta lo que va de las dos primeras décadas del siglo XXI, con el propósito de contribuir a la discusión sobre el tema en el marco de la revisión del Modelo Educativo para la Educación Básica. Particularmente, se explica la propuesta de alfabetización inicial que se ha implementado en los programas y materiales que se están desarrollando para la asignatura Lengua materna Español, considerando que involucra avances recientes y relevantes de la investigación psicolingüística y didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, así como la experiencia de propuestas educativas de diferentes países, especialmente de Latinoamérica.

El documento consta de dos partes. En la primera, se hace un recorrido por las propuestas teóricas y metodológicas de la alfabetización inicial que han estado presentes en las aulas de nuestro país, desde los métodos de lectoescritura que han marcado a la escuela pública mexicana, hasta las perspectivas que son producto de la investigación psicolingüística y didáctica de los últimos años.

En la segunda parte, se analiza cómo es que las propuestas de alfabetización inicial descritas en el primer apartado se han retomado en los programas de estudio y libros de texto nacionales, principalmente para la enseñanza del español como lengua materna, desde 1993 hasta la actualidad.

[1] UNESCO, Alfabetización. https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion. (12 agosto 2019).

1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

1. Perspectivas teóricas y metodológicas

Las formas de enseñar a leer y escribir en la escuela han reflejado las ideas que a lo largo del tiempo se han manifestado sobre la lengua escrita, el aprendizaje de los niños, especialmente, las capacidades que necesitan desarrollar para aprender a interactuar con lo escrito, y la mejor forma de enseñarles a hacerlo.

En los últimos cien años, se ha pasado de pensar en la lectura y la escritura como procesos perceptivos y motrices a considerarlos una construcción conceptual de los sujetos alfabetizados; de pensar en la escritura como una transcripción de los sonidos del habla, a una manifestación del lenguaje que tiene una importante autonomía respecto de lo oral; y de pensar en los niños como receptores de información, a sujetos pensantes que recrean la información cultural que encuentran en su medio. Esto ha transformado, hasta cierto punto, las propuestas de enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la escuela.

En este apartado se analizan tres grandes tendencias sobre las que se concibe la alfabetización inicial, reconocidas en al menos dos artículos que profundizan sobre el tema (Vernon 2004; Castedo, 2010):

I. Los métodos tradicionales de lectoescritura, que responden a una variedad de supuestos, formas de enseñar y acercamientos teóricos, pero que la distancia temporal permite agrupar en un solo rubro.

II. La propuesta llamada del "lenguaje integral", en la que se postula que el entorno social y cultural es suficiente para que los niños aprendan a leer y escribir, por lo que sólo hace falta acercar a los niños a lo escrito de manera significativa, para que sigan el modelo de otros lectores y escritores.

III. Las propuestas centradas en la conciencia fonológica que derivan de la investigación psicolingüística.

IV. Las propuestas didácticas de orientación psicogenética que parten desde un marco teórico fuertemente influido por el legado de Jean Piaget y los aportes teóricos de Emilia Ferreiro sobre la adquisición del sistema de escritura como un proceso psicogenético.

Para cada una de estas corrientes, se presenta una descripción general y al final se hace un recuento del impacto que han tenido en el medio educativo y de las principales críticas de las que han sido objeto.

El propósito es recapitular información relevante para una discusión que no está concluida.

I. LOS MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

a. Los métodos fonéticos (sintéticos y analíticos)

El registro de métodos para enseñar a leer y escribir alfabéticamente se remonta a la Grecia antigua. Berta Braslavsky (1985) cita a Dionisio de Halicarnaso (siglo I a. C.): *"Aprendemos ante todo el nombre de las letras, después su forma, después su valor, luego las sílabas y sus modificaciones, y después de esto las palabras y sus propiedades"*. Según esta autora, este método de deletreo permaneció por siglos hasta que Comenio (siglo XVII), en su obra *Orbis pictus*, propuso un método de enseñanza a partir de palabras y frases. El deletreo también ha estado presente en la historia de la educación en México. Por ejemplo, en la Nueva España, con la *Cartilla para enseñar a leer* de Fray Pedro de Gante (siglo XVI); después, en el México del siglo XIX, con el *Silabario de San Miguel* y la *Mantilla* utilizada por la escuela lancasteriana (Barbosa, 1971).

Los métodos fonéticos fueron introducidos a México con los trabajos de Enrique Rebsamen y Gregorio Torres Quintero, a finales del siglo XIX y principios del XX[2]. Son fonéticos porque ponen énfasis en el sonido representado por cada letra (el fonema o unidad mínima de la lengua oral que le corresponde). Por ejemplo, el *método onomatopéyico* de Torres Quintero propone la enseñanza directa del sonido de las letras a partir de la imitación de sonidos de la naturaleza y del entorno de los niños.

Los métodos fonéticos pueden ser de marcha sintética, analítica o una combinación de ambas. La marcha sintética se caracteriza por partir de la enseñanza de las unidades mínimas (letras y fonemas), para que los niños las combinen y formen unidades significativas, primero palabras y después frases y oraciones. La marcha analítica parte de la presentación de palabras, oralmente y por escrito, para que los niños identifiquen sus partes y lleguen al reconocimiento del valor sonoro de las grafías.

La mayor parte de los métodos fonéticos proponen una alternancia de ambos tipos de marcha; por ejemplo, el método de la palabra generadora, empleado en la alfabetización de adultos, pero que sigue un camino similar a otros utilizados con los niños en edad escolar, comienza presentando una palabra con un significado pleno para los alumnos (preferentemente sustantivos) después propone el análisis de sus componentes (sílabas, letras y fonemas), y con estos elementos, la identificación y escritura de nuevas palabras (Braslavsky, 1981).

Una variante de los métodos fonéticos son los métodos silábicos. En ellos, se asume la dificultad de pronunciar las consonantes de manera aislada, por lo que estas letras son presentadas a los niños siempre asociadas a una vocal. Para cada consonante, se trabaja individualmente con cada una de sus combinaciones silábicas. Para graduar la complejidad del proceso, primero se trabajan las sílabas simples, es decir, las que llevan la forma consonante-vocal (CV) como en **boca**, y posteriormente las sílabas inversas vocal-consonante (VC) como en **al**to) y combinadas consonante-vocal-consonante (CVC) como en ár**bol**) y dejando al último las sílabas trabadas consonante-consonante-vocal (CCV) como en **blu**sa.

b. Los métodos globales

Los métodos globales buscan partir de los intereses del niño y de su voluntad de leer y escribir mensajes significativos (así sea con la mediación del maestro). Sus principales representantes fueron el psicólogo belga Ovide Decroly (1871-1932) y el pedagogo francés Célestin Freinet (1896-1966) (Braslavsky, 1981), quienes partieron de tres ideas comunes: 1) los niños aprenden mediante la aprehensión integral de los objetos de conocimiento; 2) la enseñanza debe respetar la forma de pensar de los niños y 3) la escuela debe estar vinculada a la vida social de los alumnos, tanto en sus propósitos como en sus métodos de enseñanza (Dubreucq, 1993; Legrand, 1993).

En México, los métodos globales aparecen en los años treinta del siglo pasado y se convierten en una tendencia en los años cincuenta y sesenta. En ellos, se parte de la experiencia de los niños, la lectura de cuentos por parte del maestro y la observación de imágenes (de objetos y situaciones comunes, o de anécdotas, como en una historieta), para llegar a la lectura y escritura de frases y palabras.

En algunos de los métodos globales, se espera que los niños sean capaces de reconocer los enunciados que ya leyeron y escribieron, sin necesidad de un mayor análisis. En este sentido, la enseñanza se centra en la ampliación del repertorio de palabras y frases que conocen para que puedan identificarlas y utilizarlas en lo

[2] En lo que sigue de este apartado, se hace referencia fundamentalmente a la información contenida en el libro de Antonio Barbosa Heldt (1971), *Cómo enseñar a leer y escribir*, en el que presenta una revisión de los métodos utilizados en las escuelas de México.

que leen y escriben. En otros casos, cuando los niños conocen un repertorio suficiente de palabras, se procede a su análisis para identificar sílabas, letras y fonemas, como en los métodos fonéticos. Cuando se propone alternar entre un acercamiento global y uno fonético, se habla de un método ecléctico.

c. La preparación para la escritura

La mayor parte de los métodos de lectoescritura contemplan la realización de ejercicios previos, consistentes en el trazo repetitivo de diferentes tipos de líneas rectas y curvas, que conformaban patrones cercanos al dibujo. Posteriormente, los ejercicios se centraban en la copia repetida de letras, palabras y frases. En consecuencia, la realización de "planas" era una tarea común para los niños que se iniciaban en la educación básica.

Esta tendencia se vio reforzada por algunas teorías psicológicas de mediados del siglo pasado, que explicaban los procesos de lectura y escritura en términos de la maduración psicomotriz, así como del desarrollo de habilidades de discriminación auditiva y visual (Braslavsky, 1981; Castedo, 2010). De acuerdo con estas ideas, la UNESCO y la OEI recomendaron, en una conferencia de 1948, que los niños en proceso de alfabetización tuvieran:

> *"Una iniciación [a la escritura] concreta, sensorial y motriz, dando al niño mayores posibilidades de actividades creadoras, deberán preceder durante un periodo suficientemente largo a la adquisición de los caracteres y de la técnica propiamente dicha de la escritura".*
>
> *(Barbosa, 1971, p. 221)*

Esta postura sobre la escritura llevó a aceptar que la enseñanza de esta no debería iniciar en una edad demasiado temprana; especialmente en el preescolar.

Impacto, resultados y cuestionamientos a los métodos fonéticos

Berta Braslavsky, quien en su momento fue una importante estudiosa de los métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura, comenta sobre su origen y relevancia:

> [...] Los métodos nacieron en las aulas. [...] en todos los casos fueron producto la creación de los maestros y perfeccionados por los maestros [en] una sucesión de experiencias que nacían para responder a las demandas crecientes de una población que acentuaba su necesidad de aprender.
>
> (Braslavsky, 1981)

Esta perspectiva coincide con el hecho de que los métodos de lectoescritura, principalmente los fonéticos, tienen un gran arraigo entre los maestros y maestras de México; parecen formar parte de la cultura magisterial, y ser constitutivos de su identidad profesional. Tanto han sido asumidos por la comunidad escolar que su implementación en las aulas suele ser una demanda de los padres de familia, quienes llegan a presionar a los docentes para que no dejen de utilizarlos (cfr., Espinosa y Mercado, 2008).

Algunas de las críticas a los métodos de lectoescritura han surgido del debate entre los defensores de los métodos fonéticos y los de los métodos globales (cfr. Braslavsky, 1962, 1981). Para unos, los métodos fonéticos son rutinarios, aburridos y carentes de sentido para los niños. Para otros, los métodos globales apuestan a la "adivinación" por parte de los niños para llegar al sentido de lo que dicen las palabras y las oraciones escritas.

Otras críticas más contundentes provienen de los avances en la psicolingüística y la pedagogía de las últimas décadas. Como reconoce Braslavsky (2000) en uno de sus últimos artículos, diversas investigaciones revelaron la importancia del entorno lector y escritor de los niños fuera de la escuela: quienes provenían de

familias y comunidades alfabetizadas, y podían participar en situaciones de lectura y escritura como parte de la vida cotidiana, contaban con mejores posibilidades de éxito escolar en los primeros grados de la educación primaria.

Este hallazgo se comprobó de manera dramática en los años sesenta y setenta, cuando en América Latina se generalizó la educación básica y llegó a sectores antes marginados, por la escuela y por la circulación de lo escrito. Sucedió que un alto porcentaje de niños de las nuevas escuelas reprobaban el primer grado por no aprender a leer y escribir en los tiempos determinados en los programas oficiales (Ferreiro y Teberosky, 1979; Castedo, 2010).

En el caso de México, entre 1975 y 1981, los porcentajes de fracaso escolar al finalizar el primer año se mantuvieron en un promedio cercano al 23%; incluso, en algunos estados alcanzaba el 28% (Ferreiro, Gómez Palacio, *et al.*, 1982, p. 3). De esto se podía concluir que los métodos utilizados en esa época contribuían a avance de los niños que ya habían tenido oportunidad de participar en la cultura escrita, mientras que dejaban de lado a los niños que realmente necesitaban de la escuela para aprender a leer y escribir (Lerner, 2001).[3]

Otras críticas a los métodos se refieren a las concepciones subyacentes sobre la lengua escrita y el aprendizaje de los niños. Principalmente, provienen de la perspectiva constructivista, por lo que a continuación se mencionan de manera general algunas de las más importantes, para profundizar en ellas cuando se presente este enfoque:

- En la mayoría de los métodos se reduce el conocimiento de la lengua escrita al conocimiento de las letras y de su valor sonoro convencional. Esto significa una concepción limitada de las características del sistema de escritura y del lenguaje escrito (Ferreiro, 1998, p. 23).

- Ninguna de las discusiones sobre los métodos toma en cuenta las conceptualizaciones de los niños sobre el sistema de escritura, que son motivadas por sus experiencias con lo escrito en el entorno cotidiano y escolar, pero que son independientes de la información que les proporcionan los adultos sobre las letras (*ibíd.*, p. 21).

- En lo que se refiere al aprendizaje de la escritura, los niños suelen ser reducidos "a un aparato fonatorio, uno auditivo y las correspondientes asociaciones óculo-motrices, obligando a los pequeños aprendices a realizar ejercicios escolares de reproducción de formas (copia) y a repetir sílabas o sonidos aislados, fuera de la lengua" (Castedo, 2010, p. 43).

II. WHOLE LANGUAGE (LENGUAJE INTEGRAL)[4]

El lenguaje integral es una aproximación a la enseñanza de la lectura y escritura muy conocida en Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelandia, Inglaterra y Venezuela desde los años setenta y ochenta. En esta propuesta se sostiene que la lengua escrita es una forma alternativa del lenguaje que puede ser aprendida naturalmente, de manera parecida a como los niños aprenden a hablar: mediante la interacción con otros lectores y escritores y la inmersión en actos cotidianos de lectura y escritura. En este sentido, los niños aprenden a leer y escribir si son admitidos en una comunidad de usuarios de la lengua escrita.

De hecho, se reconoce que los niños que crecen en sociedades letradas se dan cuenta de las

[3] Junto con la permanencia de los métodos en las prácticas escolares, es posible constatar que esta situación de marginación subsiste en las escuelas, cuando se encuentran niños de grados más avanzados (incluso hasta secundaria) que no aprendieron a leer y escribir de manera convencional, y que fueron adelantando en los grados escolares a consecuencia de la imposibilidad de los maestros de detectar adecuadamente sus necesidades de aprendizaje.

[4] En este apartado y los que siguen, se toma información, fundamentalmente, del artículo de Mirta Castedo (2010), "Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina (1980-2010)", y de Sofía Vernon, "El constructivismo y otros enfoques didácticos", en Pellicer y Vernon (2004, pp. 197-226).

funciones de la lengua escrita antes de ingresar a la escuela. En el aula, continuarán con este aprendizaje mediante actividades en las que se lea dentro de contextos comunicativos, con textos reales, cuyo propósito sea relevante desde la perspectiva de los alumnos. La función del maestro consiste en favorecer estos ambientes alfabetizadores, en los que los niños se sientan bien al leer y escribir, pero interviniendo poco en la enseñanza del lenguaje escrito y sus componentes.

Uno de los principales exponentes de esta corriente, Kenneth Goodman, ha considerado la lectura como un "juego psicolingüístico de adivinanzas", en el cual el lector usa sus conocimientos previos (sobre el tipo de texto, el mundo y el lenguaje) para hacer anticipaciones sobre lo que el texto dice y para corroborarlas o desecharlas en un ambiente de colaboración. Desde esta perspectiva, la construcción de sentido es el centro del acto de lectura desde el inicio de la alfabetización, y es mediante el uso de estrategias para plantear hipótesis sobre el significado, que los niños encuentran pistas para proponer una interpretación y para aprender a interactuar con el lenguaje escrito.

Desde esta perspectiva, se considera que cuando la lengua se presenta de manera fragmentada y se recorta en fonemas o sílabas para ser enseñada, deja de ser lengua por la pérdida de significado. De ahí que se rechace totalmente las prácticas educativas que centran su enseñanza en las letras y su valor sonoro.

Impacto, resultados y cuestionamientos a la perspectiva del lenguaje integral

La propuesta del lenguaje integral se nutrió de los descubrimientos sobre los procesos cognitivos de lectura y escritura de los años setenta y ochenta. De esta manera, muchos de sus postulados fueron incorporados en las propuestas educativas que adoptaron un enfoque comunicativo y funcional, especialmente, en los programas y materiales educativos de la SEP de México (la conocida frase "se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo" le debe mucho a sus ideas). Sin embargo, el rechazo que se hace en esta perspectiva a las actividades de enseñanza centradas en las unidades mínimas del lenguaje oral y escrito no ha sido totalmente aceptado. De hecho, las principales críticas a esta perspectiva se centran en este rechazo:

> *[…] A pesar de que los niños puedan lograr una gran sensibilidad hacia los textos y sus usos sociales, muchos de ellos tienen grandes dificultades en la comprensión y manejo del sistema de escritura. […] Este retraso puede durar por varios años. La razón que se atribuye a estos fracasos es precisamente la falta de información estructurada acerca de cómo funciona el sistema de escritura.*
>
> *(Vernon, 2004, p. 205)*

En sentido opuesto a estas críticas, se reconocen sus amplias aportaciones a las propuestas actuales de enseñanza de la lectura y la escritura:

> *Dejaron herencias innegables: el énfasis en la lectura "tal como se hace en el hogar"; las bibliotecas de aula y los libros verdaderos por sobre los de texto; las prácticas lingüísticas entendidas como un todo no directa ni fácilmente disociable en habilidades; la ubicación del "error" en el plano del desarrollo antes que en el de la deficiencia o la dificultad…*
>
> *(Castedo, 2010, p. 36).*

III. ENSEÑANZA BASADA EN EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA.

Esta propuesta se sustenta en investigaciones psicolingüísticas sobre el reconocimiento de las unidades sonoras de la lengua y su impacto en el aprendizaje de la lectura y la escritura. En ella se asume que los niños deben aprender a identificar y manipular fonemas como una condición necesaria para que aprendan a

identificar palabras escritas. Esto, a su vez, se considera un requisito fundamental para que realicen una lectura fluida.

Desde esta perspectiva, los niños deben ser capaces de identificar unidades sonoras de la lengua oral, sustituirlas o cambiarlas de posición en palabras o pseudopalabras. El punto del que partirán los niños será el reconocimiento de sílabas; de ahí pasarán a identificar sus elementos (ataque, rima, núcleo silábico) y, posteriormente, a reconocer los fonemas. Para lograrlo, las actividades didácticas suelen consistir en ejercicios de discriminación auditiva de fonemas y sus combinaciones. Cuando los niños logran esta manipulación, aprenden estrategias para identificar palabras escritas.

Los representantes de esta postura consideran que los niños más pequeños deben tener contacto con la lengua escrita mediante actividades parecidas a las que propone el lenguaje integral (escuchar leer en voz alta textos que les interesen, explorar libros e incluso escribir de manera espontánea). Sin embargo, deben pasar por un entrenamiento de desarrollo de la conciencia fonológica antes de comenzar el aprendizaje formal de la lectura y la escritura.

Impacto, resultados y cuestionamientos

Este enfoque es el más difundido en Estados Unidos, Canadá y gran parte de Europa. Asimismo, ha recibido un fuerte impulso en Brasil, donde ha entrado en una fuerte competencia con el enfoque constructivista adoptado en los programas oficiales. En México es posible encontrar materiales didácticos publicados por editoriales privadas basados en esta propuesta.

Las principales críticas que ha recibido la enseñanza centrada en el desarrollo de la conciencia fonológica son tres. En primer lugar, diversos estudios lingüísticos y psicolingüísticos postulan que la escritura no puede reducirse a una transcripción de la oralidad (Blanche-Benveniste, 1998; Olson, 1994; Ferreiro, 1997). Por ejemplo, en la mayoría de las lenguas con una escritura alfabética no es posible establecer una correspondencia uno a uno entre las letras y los fonemas; asimismo, existen elementos de la oralidad que no son representados por la escritura y elementos de la lengua escrita que no tienen una correspondencia con la lengua oral.

En segundo lugar, desde esta postura se asume que el desarrollo de la conciencia fonológica es un antecedente necesario para la alfabetización. Por el contrario, desde la propuesta constructivista se plantea que la capacidad de los sujetos para identificar fonemas es una consecuencia de aprender a leer y escribir en un sistema de escritura alfabético (Ferreiro y Zamudio, 2008; Zamudio, 2010). Por ejemplo, los adultos que saben leer y escribir en sistemas de escritura no alfabéticos (como el chino) pueden identificar sílabas en la lengua oral pero no fonemas; en cambio, los niños plenamente alfabetizados tienen la capacidad de identificar las unidades mínimas de la lengua oral.

Finalmente, la visión reduccionista de la lengua escrita que subyace a esta propuesta cobra relevancia en la clase, llevando a los docentes y a los niños a dedicar un tiempo prolongado a actividades mecánicas carentes de significado.

IV. PROPUESTAS DE ENSEÑANZA DESDE LA PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA.

a. Investigación psicogenética sobre la escritura

En 1979 se publicó *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Este trabajo inició una corriente en la investigación psicolingüística sobre la adquisición del sistema de escritura desde una perspectiva psicogenética piagetiana. A partir de él, un amplio y sistemático conjunto de investigaciones han descrito "las conductas típicas de los niños en distintos momentos del desarrollo" al participar en actos de lectura y escritura basados en sus propios

conocimientos. Las conductas observadas en los niños demostraron que ellos interpretan la información sobre cómo funcionan las letras para comunicar un significado "de maneras sorprendentemente diferentes a como lo hacen los mayores" (Vernon, 2004, p. 213).

El diseño de estas investigaciones partió de supuestos sobre la escritura infantil que se apartan de otros modelos utilizados en la enseñanza. Por ejemplo, se planteó que la escritura de los niños no puede identificarse con un descifrado o una decodificación (puesta en correspondencia entre lo oral y lo escrito), ni con la copia de un modelo, puesto que la escritura, más que un ejercicio de motricidad, se consideró una actividad conceptual de los niños (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 40).

Como resultado de estas investigaciones, se ha llegado a describir una serie de etapas en el desarrollo de los niños en el proceso de adquisición del sistema de escritura.[5] En un principio, distinguen lo escrito de otras representaciones icónicas, y reconocen la linealidad y direccionalidad de la escritura. Más adelante establecen criterios no fonológicos (ajenos al valor sonoro de las letras) para que una combinación de caracteres sea susceptible de decir algo (principios de cantidad mínima o de variedad, entre otros). Después, comienzan a establecer relaciones entre letras y sílabas (una letra para cada sílaba), dando inicio al reconocimiento de los valores sonoros convencionales de las letras. Finalmente, reconocen el principio alfabético de escritura, en el que hay una correspondencia entre letras y fonemas.

La investigación no sólo ha tratado de describir estas etapas, sino de explicar su lógica interna, en la que los conocimientos y la lógica que siguen los niños les plantea logros y contradicciones, que los llevan a caer en conflictos cognoscitivos y a hacer nuevas reformulaciones. En este sentido, como anota Sofía Vernon (2004, p. 217):

"Es importante observar que el conocimiento que se va logrando no es una suma de informaciones simples acerca de las letras y sus correspondencias sonoras. De hecho, las mismas unidades de análisis de la palabra van cambiando a lo largo del desarrollo, y el valor sonoro que las letras van adquiriendo cambia también".

[5] En diferentes publicaciones especializadas y para la formación de docentes se explica con mayor detalle y de manera accesible este proceso. Entre ellas: Ferreiro (1997); Nemirovsky (1999); Teberosky (2000); Zamudio (2010); Pellicer y Vernon (2004); SEP (2012).

Impacto, resultados y cuestionamientos

Los resultados de estas investigaciones han tenido al menos tres implicaciones relevantes para replantear la enseñanza inicial del lenguaje escrito:

- Se reconoce al niño como un sujeto constructor de conocimiento, que sigue caminos con una lógica propia, independiente a la información explícita que le proporcionen los adultos sobre las letras y sus valores sonoros.

- Se identifican, junto con las ideas de los niños sobre las letras, los conflictos cognoscitivos que enfrentan, posibilitando una búsqueda más precisa de opciones para que los docentes les ayuden a avanzar hacia conceptualizaciones más próximas a lo convencional.

- Se abre una forma distinta de concebir el lenguaje escrito, que coincide con otras aproximaciones de la lingüística: la escritura no es una forma de codificar los sonidos del habla; sino una manifestación del lenguaje con cierta autonomía respecto de la lengua oral, al tiempo que mantiene relaciones de interdependencia con ella (cfr. Blanche-Benveniste, 1998; Zamudio, 2010).

B. Desarrollos didácticos en alfabetización inicial desde una perspectiva psicogenética

La construcción de propuestas didácticas que tomaran como referente las investigaciones psicogenéticas sobre la adquisición del sistema de escritura no fueron inmediata. Distintos equipos nacionales o locales de Argentina, Brasil, España, México y otros países llevaron a cabo varios intentos para incorporar estas ideas a propuestas curriculares, materiales didácticos y prácticas educativas. Sobre todo, se comenzó a hacer investigación didáctica sistemática, en la que académicos y docentes colaboraron en la construcción de un conocimiento compartido. Estas aproximaciones conjuntas posibilitaron el establecimiento de algunos criterios para definir las características de las propuestas de alfabetización inicial desde esta perspectiva. A continuación, se describen tres de las más importantes:

- Lectura y escritura de diferentes tipos de textos en contextos funcionales con el fin de introducir a los alumnos a la cultura escrita, al mismo tiempo que se apropian del sistema de escritura.

Desde el inicio de la escolaridad, se busca que los niños comiencen a formarse como lectores y escritores, cuya acción esté orientada por la construcción de significados para cumplir propósitos comunicativos relevantes, en el marco de situaciones didácticas que reproduzcan los usos del lenguaje en la vida social. Es decir, que no haya una primera etapa donde se aprende a leer y a escribir y luego otra donde se lee y escribe "realmente". Esto es posible porque, como lo explica Delia Lerner en una entrevista:

"Mucho antes de haber comprendido las reglas de composición del sistema alfabético, es decir, antes de haber aprendido a leer y escribir por sí solos, los niños participan en situaciones donde el docente les lee en voz alta y dictan diversos textos completos y con sentido al docente y, sobre todo, pueden intentar leer y escribir por sí mismos con ayuda del docente y de fuentes de información a disposición, aunque no lo hagan de manera convencional".

(Castedo, 2010, p. 50)

- ***Implementación de diferentes modalidades de lectura y escritura que posibiliten la participación de los niños a partir de sus conocimientos y posibilidades, así como la construcción de nuevos saberes.***

Algunas de las modalidades de lectura y escritura que se han propuesto ubican al maestro como mediador entre los niños y lo escrito; otras propician que los niños propongan interpretaciones o escriban textos por sí mismos.

Entre las situaciones contempladas se encuentran las siguientes:

- Lectura en voz alta del maestro a los niños.

- Lectura de los niños por sí mismos.

- Exploración de materiales escritos (independiente o guiada) para conocer las características de los textos o para buscar información específica.

- Escritura por dictado al maestro.

- Copia de textos breves para cumplir propósitos relevantes para los niños.

- Escritura espontánea de los niños por sí mismos, también para cumplir propósitos comunicativos, aunque lo hagan de manera no convencional.

- Escritura colaborativa alternando roles de dictante, escribiente y revisor.

Todas estas modalidades deben estar orientadas por la construcción de significados que posibiliten el cumplimiento de propósitos sociales y comunicativos relevantes para los niños. Por ejemplo, la escritura de textos que respondan a las necesidades cotidianas del aula: fichas de préstamos de libros, listas de clasificación de los materiales, agendas de lecturas de todo el grupo y catálogos de distinto tipo, entre otros.

En algunas de estas situaciones de lectura y escritura (por ejemplo, el dictado al maestro) la atención de los niños puede centrarse en las características del lenguaje escrito (qué decir y cómo decirlo: para apelar de manera pertinente al lector y que lo escrito se parezca a otros textos del mismo género). En otras situaciones, el énfasis puede estar en las conceptualizaciones de los niños sobre el sistema de escritura (al escribir solos o entre iguales, por ejemplo, deben centrar más su atención en cuáles letras van a poner, cuántas y en qué orden, para que lo escrito diga lo que se proponen).

Para que estas situaciones de lectura y escritura de textos favorezcan el avance de los niños en la comprensión del funcionamiento del sistema de escritura, es necesario que el maestro les plantee problemas que desafíen sus conocimientos y posibilidades actuales, para que construyan otros nuevos con los que lleguen a soluciones satisfactorias. Para esto, se requiere que les ayude a identificar pistas provenientes del contexto en que se presenta lo escrito (ilustraciones, datos editoriales, características gráficas de la

página, informaciones del portador, lo que dice una parte de lo escrito, etcétera). De esta manera, como dice Delia Lerner respecto de las situaciones de lectura:

> *"Los niños tienen oportunidades para desarrollar anticipaciones cada vez más ajustadas y para construir estrategias para confirmar o rechazar esas anticipaciones cuando las situaciones didácticas disponen los medios para que el escrito resulte previsible y pueda ser explorado, poniendo en correspondencia lo que se cree (o se sabe) que está escrito con la escritura misma".*
>
> *(Castedo, 2010, p. 49).*

- ***Vinculación entre la participación en prácticas de lectura y escritura y la reflexión sobre el sistema de escritura.***

La reflexión sobre el sistema de escritura implica que los niños centren su atención sobre las unidades menores de la lengua. Contrariamente a lo que se ha pensado por largo tiempo, esto no se reduce a la enseñanza de habilidades básicas, tales como la codificación fonológica, el trazado de las letras y la escritura de palabras (Castedo, 2010, pp. 50-52).

Las situaciones en que los niños leen por sí mismos, por ejemplo, los llevan a reflexionar sobre dónde el texto dice cierta idea, qué es lo que dice sobre ella o cómo la expresa. Esto propicia que establezcan relaciones entre las marcas gráficas que encuentran y el significado que expresan. Por otra parte, las situaciones de escritura por sí mismos los lleva a reflexionar sobre cuántas letras deben poner, cuáles y en qué orden, para poder expresar un nombre o un enunciado. Estas reflexiones son suscitadas por la búsqueda de significado en un contexto específico, pero implican un alejamiento de este contexto para contemplar la lengua escrita y específicamente el sistema de escritura como un objeto en sí mismo. En este nivel de análisis es que los niños pueden darse cuenta de que lo escrito (un texto, una frase o una palabra) tiene partes más pequeñas que se parecen o son diferentes a los de otros enunciados. De ahí, reconocen que algunas de esos parecidos y diferencias inciden de manera distinta en el significado de lo escrito (por ejemplo, en los siguientes pares de palabras: MARIPOSA/MARÍA; VASO/VACA. También se dan cuenta de que estos parecidos y diferencias les sirven de pistas para hacer anticipaciones sobre el significado de lo escrito.

Los hallazgos de los niños al leer y escribir con sentido pueden extenderse a otros contextos mediante actividades orientadas específicamente a la reflexión sobre el sistema de escritura: juegos como memoramas o loterías, en que los niños deben encontrar la palabra correspondiente a una imagen dada; escritura de listas de artículos que necesitan para realizar una actividad; escritura o búsqueda del nombre propio o de los compañeros para el pase de lista; clasificación de palabras por su letra inicial, entre otras.

- ***Cooperación entre los niños al leer y al escribir en situaciones guiadas por el docente.***

El intercambio de puntos de vista de los niños sobre un problema de producción o interpretación textual, así como la negociación para llegar a acuerdos sobre la realización de una tarea son condiciones que hacen posible el aprendizaje. Por una parte, hace que los conocimientos de los niños se complementen y enriquezcan; por otra, que las divergencias y contradicciones entre sus puntos de vista los haga explicitar sus conflictos cognoscitivos y busquen soluciones de manera colaborativa.

El papel del docente en este tipo de situaciones didácticas debe ser sumamente activo, puesto que no sólo debe guiar el proceso de producción e interpretación textual para cumplir propósitos comunicativos, sino que debe ser sensible a los conocimientos y a las posibilidades de aprendizaje de los niños, según su nivel en la adquisición del sistema de escritura, para poder intervenir de manera pertinente y productiva en este proceso.

Impacto, resultados y cuestionamientos

Es posible señalar dos fuentes de crítica y cuestionamiento a la perspectiva constructivista sobre la alfabetización inicial. En primer lugar, algunos trabajos realizados desde el enfoque de la conciencia fonológica cuestionan la validez metodológica de las investigaciones psicogenéticas sobre la adquisición del sistema de escritura. Por ejemplo, Treiman, Pollo, et al. (2013) señalan que los resultados son predominantemente cualitativos y carecen de validez estadística, principalmente por estar enfocadas en muestras poblacionales "muy pequeñas".[6]

Además, sugieren que las entrevistas clínicas con los niños, según la metodología piagetiana, los fuerzan a dar respuestas sesgadas, acordes con los intereses de los investigadores.[7]

La segunda fuente de cuestionamiento proviene de la resistencia de los docentes a las propuestas educativas provenientes del enfoque constructivista. Como se mencionó antes, los maestros y maestras del sistema educativo mexicano siguen considerando los métodos como la mejor opción educativa, mientras que consideran esta perspectiva como difícil de comprender y de implementar.

Desde nuestro punto de vista, básicamente esto no sólo se debe a la complejidad conceptual del proceso de adquisición, sino a la necesidad de redefinir el contrato didáctico entre docentes y sus alumnos. Es decir, esta propuesta requiere que el maestro acepte los errores de los alumnos como parte del proceso de aprendizaje, y que oriente su intervención al avance que pueden tener a partir de sus propias conceptualizaciones. Esto implica, que el docente abandone parcialmente (y de manera inteligente) su papel tradicional de poseedor del conocimiento válido, que se limita a señalar los errores de los alumnos para que los corrijan de manera inmediata (Lerner, 2001).

Con base en lo anterior, es posible postular que la implementación del enfoque constructivista implica un importante trabajo de formación y actualización de los docentes, que llegue a impactar en sus prácticas cotidianas en el aula.

Un argumento a favor de contemplar esta posibilidad es que en los espacios donde se ha implementado esta propuesta de manera decidida y sistemática ha sido posible obtener resultados favorables. Por ejemplo, en la investigación de Regina Scarpa (2014), se comparan los aprendizajes de la lengua escrita en niños de dos escuelas ubicadas en barrios marginales de São Paulo, Brasil. En una de ellas se aplica la propuesta constructivista y en otra se recurre a métodos más tradicionales. Los resultados de la investigación muestran un mejor avance (y más generalizado) en la adquisición del sistema de escritura por parte de los niños que asisten a la escuela de corte constructivista.[8]

En el caso de México es posible resaltar los resultados de aprendizaje en los centros comunitarios de CONAFE. La edición de 1992 del ***Manual del instructor comunitario*** para los ciclos I y II y los materiales que lo acompañan incluyen actividades que recuperan aportes de la propuesta constructivista. Para llevarlas a cabo, se señala puntualmente lo que deben hacer los instructores para guiar las actividades y el tipo de intervenciones que pueden realizar para retroalimentar el trabajo de los niños.

[6] Es de señalar que, si bien algunos trabajos sobre la psicogénesis de la lengua escrita se basan en muestras pequeñas o en estudios de caso (por ejemplo, Quinteros, 1997), muchas de las investigaciones cumplen las condiciones de validez estadística que estas autoras consideran indispensables (por ejemplo, Ferreiro y Zamudio, 2008).

[7] En general, es posible señalar que en el artículo citado (Treiman, Pollo, et al., 2013) no se hace una reflexión sobre las diferencias conceptuales y epistemológicas que subyacen a ambas perspectivas, lo cual hace difícil una validación de los resultados ofrecidos como refutación a la perspectiva constructivista. Hasta el momento, se trata de una discusión inconclusa.

[8] Telma Weisz, principal responsable del diseño de los Parámetros curriculares de lengua portuguesa en Brasil, y responsable del programa Leer y Escribir en ese país, también ha reportado avances importantes en el aprovechamiento de los niños de los primeros grados, obtenidos gracias a la implementación de la propuesta constructivista.

2

LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO NACIONALES

(Preescolar y Español para primaria)

De manera general, los programas de Español para primaria diseñados por la Secretaría de Educación Pública entre 1993 y 2017 han oscilado entre el acercamiento a los métodos de lectoescritura, arraigados en las prácticas docentes, y la incorporación de una propuesta constructivista, basada en las investigaciones psicogenéticas sobre la adquisición del sistema de escritura.

En el caso de la educación preescolar, se ha pasado de las objeciones sobre la enseñanza temprana de la lectura y la escritura (porque se pensaba que los niños eran poco maduros para sostener el lápiz y distinguir las letras o porque se reconocía que los métodos de lectoescritura eran muy coercitivos para los pequeños) a un replanteamiento de la enseñanza, basado en los encuentros lúdicos y creativos que los niños pueden tener con lo escrito, que además pueden ser productivos para la consecución de propósitos didácticos específicos en los que se considere el proceso de adquisición del sistema de escritura.

En este apartado se hace un análisis crítico de tres propuestas curriculares:

I. Los programas de Español 1993 y 2000 (este último puede ser considerado como un intento de especificación y clarificación del primero, después de la elaboración de los libros de texto);

II. El programa de preescolar de 2004, que sufrió pocas modificaciones en 2011.

III. El programa de Lenga Materna. Español 2017, que asume abiertamente una propuesta constructivista fundamentada en los avances de diversas ciencias del lenguaje y en la investigación didáctica.

En todos los casos se hace una descripción general de la propuesta y se hacen comentarios críticos, basados fundamentalmente en un análisis conceptual y metodológico.

I. LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN LOS PROGRAMAS DE ESPAÑOL 1993 Y 2000.

a. Un antecedente relevante: la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE) como respuesta a la reprobación en primero de primaria.

Los altos índices de reprobación en primer grado de primaria a finales de los años setenta motivaron la búsqueda de medidas remediales para atender a los niños con antecedentes o riesgo de repetición. Se encargó a la Dirección General de Educación Especial, que investigara las causas del problema y elaborara propuestas para atenderlo.

En un primer momento (entre 1980 y 1982), se formó un equipo coordinado por Emilia Ferreiro, recién instalada en México a causa de la dictadura argentina, para que investigara la situación. En una selección de escuelas con altos índices de reprobación de varias entidades federativas, se hizo un seguimiento de alumnos de primer grado para determinar su avance en el proceso de adquisición del sistema de escritura y su relación con la promoción de grado (Ferreiro, Gómez Palacio, *et al.*, 1982).

Los principales hallazgos de este trabajo continúan siendo relevantes. Los niños con padres que tenían un mayor nivel de educación iniciaban el primer grado con un mayor avance en el proceso de adquisición del sistema de escritura y terminaban aprobando el primer grado. Por el contrario, los niños provenientes de familias con pocos antecedentes educativos iniciaban en etapas más tempranas del proceso de adquisición, avanzaban más lento a lo largo del ciclo escolar y terminaban reprobados.

A partir de estos resultados, se diseñaron situaciones didácticas para la alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista y se integraron a la estrategia de capacitación de docentes denominada PALE, cuya implementación dependía de la aceptación voluntaria de los maestros (Espinosa y Mercado, 2008).

Al menos dos materiales impresos fueron difundidos con las situaciones didácticas diseñadas: *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita* (Gómez Palacio, Kaufman, et al., 1991) y *El niño y sus primeros años en la escuela* (Gómez Palacio, Villarreal, et al., 1995). En ambos se presenta una descripción detallada del proceso de adquisición del sistema de escritura; se proponen principios para la planeación didáctica y la intervención docente, y se presenta un repertorio de situaciones de lectura y escritura de textos significativos para los niños y para la reflexión sobre el sistema de escritura.

b. Los programas de Español y los libros de texto del PRONALEES

La propuesta curricular para la asignatura de Español de 1993 representa una innovación importante en el enfoque de la asignatura, al abandonar la perspectiva predominantemente gramatical y normativa e incorporar un enfoque comunicativo y funcional. Sin embargo, su acercamiento a la alfabetización inicial contrasta con los avances y la postura de la PALE (a principios de los noventa, transformada en Propuesta para la Adquisición de la Lengua Escrita y las Matemáticas, PALEM). En estos programas se hace una concesión importante al uso de métodos de lectoescritura, aunque se hace un reconocimiento indirecto a la propuesta constructivista:

Dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura. Los maestros utilizan técnicas muy diversas para enseñar a leer y escribir, que corresponden a diferentes orientaciones teóricas y a prácticas arraigadas en la tradición de la escuela mexicana. Con mucha frecuencia, los maestros usan combinaciones eclécticas de distintos métodos, que han adaptado a sus necesidades y preferencias.

> "La experiencia de las décadas pasadas muestra que es conveniente respetar la diversidad de las prácticas reales de enseñanza, *sin desconocer que existen nuevas propuestas teóricas y de método con una sólida base de investigación y consistencia en su desarrollo pedagógico*".
>
> (SEP, 1993, p. 22; el subrayado es nuestro)

En concordancia con este compromiso con los métodos de lectoescritura, en los contenidos de primer grado se propone una secuencia para la enseñanza de las letras y su representación convencional. Sin embargo, en estos programas se reconoce que la lectura y la escritura centradas en la construcción del significado de los textos son condiciones importantes para la alfabetización inicial.

Los materiales didácticos de primer grado publicados en 1997 para dar cumplimiento a los programas de 1993 (libro para el maestro, libro de actividades para el alumno, libros de lectura y recortable) fueron elaborados en el marco del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES). En ellos se pone énfasis en la lectura y escritura con sentido como base de la propuesta de alfabetización inicial, como lo describen Espinosa y Mercado (2008), refiriéndose a la propuesta de libros de texto:

> "En el PRONALEES, la alfabetización inicial en los primeros grados se concibe articulada a la producción y la interpretación de textos con diferentes propósitos. […] Desde las primeras lecciones se propone, por ejemplo, que escriban palabras ya sea para completar algún texto, elaborar alguna lista o etiquetar materiales. Los textos van aumentando en diversidad y complejidad a lo largo del curso; así, en las últimas lecciones se propone que los niños participen en la elaboración de cuentos, cartas, recados, anuncios, carteles o invitaciones. Asimismo, se enfatiza desde primer grado el desarrollo de la comprensión lectora. En este sentido, a los maestros se les recomienda implementar varias modalidades de lectura (lectura en voz alta, lectura compartida, lectura

guiada, lectura por parejas y lectura independiente), así como actividades que pueden realizar antes, durante y después de la lectura, con el objeto de favorecer en los niños una relación de sentido y comprensión con lo que leen (SEP, 1998). El planteamiento es que a partir de estas experiencias y la reflexión sistemática sobre los escritos que se producen y se leen los niños comprenderán las "formas y las reglas de la escritura", que aprender a escribir significa "aprender a expresar las ideas por escrito".

(Espinosa y Mercado, 2008, p. 204)

Sin embargo, en el libro del maestro no se menciona el proceso de adquisición y la propuesta didáctica está centrada en la identificación y copia de palabras. En este sentido, en las primeras lecciones, las situaciones de escritura espontánea en que los niños manifiesten sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura son escasas, y no se dan pautas para que el docente las interprete e intervenga para propiciar el avance de los niños.

Los libros de texto para primaria publicados entre 1997 y 2000, en el marco del PRONALEES, sólo siguieron parcialmente las especificaciones de los programas de 1993. Por lo tanto, en este último año se publicaron nuevos programas de Español con el objetivo de actualizar el currículum y hacerlo acorde a la propuesta de los materiales didácticos.

La nueva propuesta curricular mantuvo el enfoque comunicativo y funcional, el énfasis en el conocimiento en los tipos de texto y en el desarrollo de procesos de lectura, escritura y expresión oral, con el objetivo de comprender y compartir significados. Sin embargo, en ellos se minimiza la referencia a cualquier propuesta de alfabetización inicial. Solamente se menciona que los niños tienen diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, debido a la variedad de experiencias con la lectura y la escritura previas a su ingreso a la primaria.

Los contenidos de esta propuesta curricular relacionados directamente con la adquisición del sistema de escritura son limitados:

- Que los niños se inicien en la comprensión de la relación sonoro-gráfica y el valor sonoro convencional de las letras en el nombre propio, palabras de uso común, cuentos, canciones y rimas.

- Que los niños se inicien en el conocimiento del espacio y la forma gráfica del texto y su significado en la lectura (direccionalidad y segmentación).

- Reconocimiento, dentro de palabras y frases, de la relación sonoro-gráfica de las letras.

Los contenidos de comprensión lectora tal vez dan una idea de las modalidades de lectura y las anticipaciones que pueden hacer los niños antes de saber leer convencionalmente:

- Que los niños se inicien en el desarrollo y uso de estrategias básicas para la comprensión de textos escritos.

  - o Audición de textos diversos leídos por otros.

  - o Identificación del propósito de la lectura y de correspondencias entre segmentos de la cadena hablada y partes del texto escrito.

  - o Realizar intentos de lectura con apoyo en las imágenes y en el recuerdo del texto previamente escuchado.

(SEP, 2000, pp. 24-28)

CONSIDERACIONES Y COMENTARIOS

No se hacen explícitos los contenidos de escritura relacionados con la alfabetización inicial. Tampoco se menciona el proceso de adquisición del sistema de escritura. En contrapartida, tampoco se sugiere el uso de métodos de lectoescritura ni se hace referencia a ellos.

II. LOS PROGRAMAS DE PREESCOLAR 2004 Y 2011

a. La lectura y la escritura en los programas de preescolar

El programa de preescolar vigente, que sufrió pocas transformaciones entre 2004 y 2011, plantea como propósito general que los niños comprendan las principales funciones del lenguaje escrito, las características de contenido y estructura de algunos tipos de texto, y que reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura (SEP, 2004, p. 27; SEP, 2011, pp. 28-29).[9] Para esto, se propone favorecer una "familiarización con el lenguaje escrito" ("incorporación a la cultura escrita", en 2011) "a partir de situaciones que impliquen la necesidad de expresión e interpretación de diversos textos" (SEP, 2004, p. 59; SEP, 2011, p. 44).

De acuerdo con lo anterior, no se plantea que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a leer y escribir a los niños de manera convencional, pero que sí les ofrezca oportunidades de que lean y exploren distintos materiales impresos y participen en la escritura de textos sencillos de su interés.

Dentro de estos límites, se asume una perspectiva constructivista para la alfabetización inicial: se parte de la idea de que hay un proceso de adquisición del sistema de escritura, que las situaciones de enseñanza deben estar orientadas por el interés de construir el significado de los textos que se leen y escriben, y que es en el marco de estas actividades que los niños pueden reflexionar sobre el sistema de escritura y el lenguaje escrito, avanzando de esta manera (por sí mismos, de manera implícita, sin presiones en esta etapa) en la adquisición del sistema y el conocimiento del lenguaje escrito.

> "En síntesis, antes de leer y escribir de manera convencional, las niñas y los niños descubren el sistema de escritura, algunas de las formas en que se organiza y sus relaciones con el lenguaje oral y los propósitos funcionales centrales del lenguaje escrito: recordar, comunicar, recrear; en este proceso someten a prueba sus hipótesis acerca de lo que creen que contiene el texto y de cómo es la relación entre la escritura y las palabras orales, mismas que van modificando conforme avanzan en su conceptualización".
>
> (SEP, 2011a, pp. 45-46).

b. Características de la propuesta didáctica

De manera general, la propuesta didáctica que se plantea para este nivel incluye tres tipos de situaciones de aprendizaje en las que se pueden conjuntar varios campos formativos, y que pueden incluir o no aspectos relativos a la alfabetización inicial:

- *Situaciones didácticas*. En las que los niños movilizan sus conocimientos y capacidades; posibilitan la aplicación en contexto de lo que se aprende y el avance hacia otros conocimientos.

- *Proyectos*. Es una propuesta de organización didáctica integradora que tiene su base en la articulación de contenidos, con la finalidad de dar sentido al aprendizaje, promover la colaboración de todos los integrantes del grupo a partir de lo que saben y de lo que necesitan aprender y proponer la resolución de

[9] En esta enunciación se integró el propósito planteado en 2004 y la idea general de los estándares curriculares de 2011.

algún problema o situación significativa. Además, contempla una organización de juegos y actividades flexible y abierta a las aportaciones de los niños, con la coordinación permanente del docente.

- *Talleres*. Es una modalidad flexible y enriquecedora de trabajo intelectual y manual que privilegia la acción del niño, mediante actividades muy concretas y precisas para el trabajo: carpintería, cocina, jardinería, dramatización, narraciones de cuentos, artesanías, pintura, escultura, periodismo.

Consideraciones y comentarios

La propuesta curricular de preescolar abre una nueva perspectiva para el acercamiento de los niños a la cultura escrita en este nivel. Parece superar la idea, prevaleciente por largo tiempo, de que el trabajo con la lengua escrita en este nivel implica "forzar" a los niños en su desarrollo. En este sentido, se plantean propósitos, contenidos y propuestas didácticas que parecen ser un antecedente relevante para que los niños prosigan su aprendizaje en primero de primaria. Sin embargo, es posible señalar tres aspectos que podrían ser revisados para una mejor continuidad entre preescolar y primaria:

- Se propone que los niños participen en situaciones de lectura y exploración de libros acordes a sus posibilidades e intereses (desde escuchar la lectura de cuentos hasta identificar el tipo de información en un texto). Sin embargo, no se hace una consideración de la biblioteca (de aula o escolar) como un espacio relevante de interacción con lo escrito.

- Desde los primeros acercamientos de los niños a los textos escritos, mediante actividades de interés para ellos, pueden reflexionar sobre aspectos relevantes del sistema de escritura y del lenguaje escrito. Sin embargo, el programa no es específico sobre la articulación entre las posibilidades conceptuales de los niños y su aprovechamiento didáctico.

- La presentación y organización de contenidos curriculares de preescolar es muy distinta a la de primer grado de Español para primaria (por competencias en preescolar; por prácticas sociales del lenguaje en primaria), por lo que no es evidente la articulación entre ambos niveles, a pesar de que en ambos programas subyace un enfoque común sobre la alfabetización inicial. En este sentido, tampoco es clara la continuidad entre las situaciones didácticas de un nivel y otro.

III. EL PROGRAMA DE LENGUA MATERNA. ESPAÑOL 2017 PARA PREESCOLAR Y PRIMERO DE PRIMARIA

a. Enfoque y propuesta didáctica general

Los programas de Español para preescolar y primaria publicados en 2017 asumen, como parte del enfoque de la asignatura, *las prácticas sociales del lenguaje* como un referente central para seleccionar y organizar los contenidos curriculares.

Como lo señalan las investigadoras francesas Élisabeth Bautier y Dominique Bucheton (1997), la escolarización de las prácticas sociales de lenguaje trae consigo un cambio de perspectiva sobre el del objeto de enseñanza y sobre lo que se hace en el aula. En principio, obliga a superar la concepción de que la enseñanza del lenguaje es la enseñanza de las unidades lingüísticas que lo componen (letras, palabras, enunciados, etc.) y lleva a concebir el lenguaje como un objeto de enseñanza amplio que abarca actos de lectura, de escritura y de oralidad, pero también prácticas de lector y escritor, de hablante y oyente que pueden ser interpersonales o personales (recomendar, persuadir, opinar, narrar…) prácticas sociales, literarias y académicas. Estas nociones permiten entender que hablar de prácticas sociales del lenguaje es hablar de "acciones que se realizan con textos orales o escritos en determinadas situaciones de comunicación y para lograr ciertos propósitos comunicativos" (Castedo, Dañino y Paione, 2008, p. 3).

Hoy en día, considerar a las prácticas sociales como objeto de enseñanza implica poner énfasis didáctico en todos los motivos que llevan a la gente a interactuar en y a partir del lenguaje (SEP, 2017). Como lo señala Delia Lerner (2001) no se trata de escolarizar las prácticas y despojarlas del sentido comunicativo que adquieren en la sociedad, sino de tomarlas como referencia en el aula para que los niños participen en ellas, de tal forma que no pierdan sus propósitos.

Las prácticas sociales del lenguaje pueden ser entendidas como situaciones comunicativas típicas que ocurren de manera recurrente en la vida social; involucran ciertos tipos de textos, y modos de interactuar entre los participantes a través de ellos y a propósito de estos. Los elementos y características de las diferentes prácticas sociales del lenguaje son el resultado de procesos históricos y forman parte de la cultura de comunidades específicas. Por eso, dan lugar a formas particulares de llevar a cabo las actividades de producción, interpretación y circulación de los textos (orales y escritos) para cumplir propósitos socialmente relevantes.

Los cuadros de contenido en que se organizan los programas de Español proponen prácticas sociales del lenguaje que son factibles de trabajar en ámbitos escolares. En cada uno de ellos se busca reproducir el sentido y las características que tiene la práctica social del lenguaje que se tomó como referencia, fuera de la escuela.

Cada tabla de contenidos prefigura un proyecto didáctico en el que se ponen en juego las acciones que realizan los lectores, escritores y hablantes de la lengua en ciertos ámbitos para cumplir una finalidad comunicativa relevante desde la perspectiva de los niños.

En este enfoque didáctico se asume que los niños aprenden sobre el lenguaje al participar en los proyectos didácticos que reproducen las características de las prácticas del lenguaje en la vida social. En este sentido, la columna de "Prácticas sociales del lenguaje" da una idea de las *acciones o quehaceres* propios de la práctica social del lenguaje de referencia encaminada al cumplimiento de este propósito social.

Dosificación de los aprendizajes esperados

AMBITOS	Prácticas sociales del lenguaje	PREESCOLAR			PRIMARIA			
					PRIMER CICLO		SEGUNDO CICLO	
		1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°
		Aprendizajes esperados						
ORALIDAD	Conversación	- Expresa sus ideas. Participa y escucha las de sus compañeros.						
	Narración	- Narra anécdotas con secuencia, entoncación y volumen.						
	Descripción	- Menciona características de objetos y personas.						
	Explicación	- Explica sucesos, procesos y sus causas. Comparte acuerdos o desacuerdos con otras personas para realizar actividades y armar objetos. - Da instrucciones.						
ESTUDIO	Intercambio de experiencias de lectura	- Explica por qué elige un material de los acervos.			- Elige y comenta distintos materiales de lectura.		- Elige y comenta distintos materiales de lectura.	
	Compresión de textos para adquirir nuevos conocimientos	- Expresa su opinión sobre textos informativos leídos en voz alta por otra persona.			- Identifica y lee diversos textos informativos.		- Lee textos informativos y reconoce sus funciones y modos de organización.	
	Elaboración de textos que presentan información resumida proveniente de diversas fuentes	- Explica al grupo ideas propias sobre algún tema o suceso, con ayuda de materiales consultados.			- Resume información sobre procesis conocidos, naturales y sociales.		- Elabora resúmenes en los que se describen procesos naturales y acontecimientos históricos.	
	Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos	- Comenta e identifica algunas características de textos informativos.			- Expone un tema utilizando carteles de apoyo.		- Presenta exposiciones acerca de las características físicas de su localidad y de algunos acontecimientos históricos de esta.	
	Intercambio escrito de nuevos conocimientos	- Expresa ideas para construir textos informativos.			- Escribe textos sencillos donde describe personas o lugares.		- Escribes textos en los que se describe lugares o personas.	
LITERATURA	Lectura de narraciones de diversos subgéneros	- Comenta texto literarios que escucha, describe personajes y lugares que imagina.			- Lee y escucha la lectura de textos narrativos sencillos.		- Lee narraciones de la tradición literaria infantil	
	Escritura y recreación de narraciones	- Narra historias familiares de invención propia y opina sobre las creaciones de otros. - Escribe con sus compañeros de grupo narraciones que dicta a la educadora. - Expresa gráficamente narraciones con recursos personales.			- Escribe textos narrativos sencillos de diversos subgéneros.		- Escribe narraciones de la tradición oral y de su imaginación.	

Proyectos didácticos:

En este material los proyectos didácticos se caracterizan como:

> *"secuencias de acciones organizadas hacia determinados propósitos, que culminan en la elaboración de un producto final. Se orientan a enseñar ciertos contenidos constitutivos de las prácticas de lectura al tiempo que tienden a poner en acción un propósito comunicativo relevante desde la perspectiva actual del alumno" (Lerner, Stella y Torres, 2009:18)*[10].

Los contenidos constitutivos fundamentales de los proyectos son las *prácticas del hablante* (como relatar una anécdota a otro con detalles que permitan comprender el contexto en el que se desarrolló o escuchar atentamente la experiencia que otro narra) prácticas del *lector* (como establecer criterios para buscar información o emitir opiniones sobre un texto) y *prácticas del escritor* (como planificar lo que se va a escribir en relación con el propósito o el destinatario). Por eso, los proyectos están orientados a la elaboración y difusión de un producto dirigido a un destinatario.

Es importante destacar que:

> *"los proyectos didácticos se distinguen de los proyectos escolares porque se realizan con el fin de enseñar algo; son estrategias que integran los contenidos de manera articulada y dan sentido al aprendizaje (...) El docente es quien define los propósitos didácticos de cada proyecto a partir del análisis de las prácticas sociales del lenguaje estipuladas en el programa, los propósitos del grado escolar y los aprendizajes esperados para cada bloque." (SEP, 2006: 28)*[11]

Así, los proyectos didácticos permiten "coordinar los propósitos del docente con los de los alumnos contribuyendo a preservar el sentido social de la lectura y la escritura y a dotarlas de un sentido actual para los niños" (Galaburri, 2000)[12]. Los proyectos didácticos, además de articular propósitos didácticos y comunicativos, favorecen el intercambio entre iguales y brindan la oportunidad de encarar ciertas responsabilidades en su realización. "En un proyecto todos participan a partir de lo que saben hacer, pero también a partir de lo que necesitan aprender. Por eso el maestro debe procurar que la participación constituya un reto para los estudiantes." (SEP, 2006: 28).

Desde este enfoque también se reconoce la necesidad de que los niños reflexionen sobre aspectos específicos de la lengua (oral y escrita). Es decir, las actividades de lectura, escritura e intercambio oral contenidas en los proyectos los llevan a movilizar su conocimiento previo sobre el lenguaje, a plantearse problemas de interpretación y producción lingüística que atañen a distintos niveles del lenguaje (funciones sociales de los textos, organización discursiva y sintáctica de lo que han leído o escuchado, claves semánticas o gráficas que les posibilitan la comprensión, etcétera), y a reflexionar sobre estos componentes del lenguaje para generar nuevos conocimientos, con ayuda del docente y recurriendo a distintas fuentes de información.

Por lo tanto, también se proponen actividades puntuales y recurrentes, así como secuencias didácticas específicas que les posibiliten a los niños la reflexión sobre el lenguaje y la construcción de nuevos conocimientos.

[10] Lerner, D., Stella, P. y Torres, M. (2009) *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós.
[11] SEP (2006) *Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*. México: SEP
[12] Galaburri, M. L. (2000). *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción*. Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 121-126.

Secuencia didáctica:

La secuencia didáctica se entiende como un dispositivo de enseñanza de la lengua en el sentido que fue propuesto por sus creadores, los didactas ginebrinos Bronckart y Schneuwly (1991)[13] y Dolz, Noverraz y Shneuwly (2001)[14], es decir, en un conjunto de "unidades temporales o clases centradas en un género de texto y en uno o varios problemas técnicos de ese género" (Bronckart 2010:144).

Actividades recurrentes:

Lerner (2001) define este tipo de actividades como actividades permanentes y previsibles semanal o quincenalmente. Esta investigadora también señala que las actividades recurrentes resultan particularmente apropiadas para comunicar ciertos aspectos del comportamiento lector. Este tipo de actividades también tiene el propósito de "enriquecer los momentos de reflexión de los niños acerca del sistema de escritura. Al ser el propósito de este programa que los niños logren entender el principio alfabético de escritura en los dos primeros años de la escolarización primaria, este espacio fue diseñado para apoyar esta intención". (DOF, 2010)[15].

Estos lineamientos se materializan en el Libro *para el maestro* y en el libro de texto de *Español. Primer grado* (Plan 2017) a través de las actividades recurrentes. En esos materiales, la propuesta se divide en actividades para la hora de lectura y actividades para aprender a leer y escribir.

- Las **actividades para la hora de lectura** están vinculadas al funcionamiento de la Biblioteca del aula, a la lectura en voz alta, a la exploración de los libros, el sistema de préstamo de libros o la lectura de títulos específicos. Algunas de las actividades de la hora de lectura se vinculan con actividades de escritura puntuales (como registrar los títulos leídos en el pasaporte de lectura, escribir la recomendación de un libro) o de oralidad (intercambiar opiniones sobre un cuento o un autor, narrar el contenido de una obra).

[13] Bronckart, JP. & Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable. Education et recherche, 13 :8-26.
[14] Dolz, J., Noverraz, M. y Schneuwly, B. (2001). Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit : Notes méthodologiques. Bruxelles, De Boeck, vol. II, 3°/4°
[15] DOF (2010) Acuerdo número 540 por el que se actualiza el diverso número 181 por el que se establecen el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria (Tercera Sección). México

• Por su parte, las **actividades para aprender a leer y escribir** se caracterizan por ser actividades cortas y enfocadas a la reflexión sobre el sistema de escritura. Estas actividades no están enfocadas al aprendizaje de letras aisladas o a su trazo. Se caracterizan por crear micro-contextos de sentido que brinden a los niños valiosas oportunidades para plantearse y resolver problemas sobre el sistema de escritura. Por ejemplo, cuando se le pide a un estudiante que encuentre su nombre entre otros para copiarlo en la etiqueta de su cuaderno, se plantea un problema contextualizado que obliga al niño a fijarse en las letras iniciales para seleccionar o descartar las escrituras que lo acerquen a la identificación de su nombre.

Consideraciones y comentarios

Como se puede apreciar, las maneras de organizar y abordar el lenguaje en el aula bajo la propuesta de los programas 2017 buscan articular tres ejes fundamentales de trabajo con el lenguaje: las prácticas del lector, escritor y del hablante; la reflexión sobre el lenguaje escrito y la reflexión sobre el sistema de escritura. Estas modalidades organizativas representan un avance por las siguientes razones:

- Dan sentido a leer y escribir en la escuela.
- Hacen posible que los niños tengan acceso a una variedad de textos, de autores y motivos para hablar, leer y escribir en la clase.
- El desarrollo simultáneo de estas modalidades organizativas a lo largo del año escolar ofrece la ventaja de garantizar la diversidad de actividades y la continuidad del aprendizaje.

Como dice Emilia Ferreiro (2001)[16] la diversidad y la alfabetización están estrechamente vinculados. Una verdadera alfabetización requiere de una diversidad de problemas para producir o interpretar un texto, una diversidad de propósitos para leer y escribir; una diversidad de prácticas de lectura y escritura; una diversidad de situaciones didácticas; una diversidad de intervenciones del docente.

Estas modalidades además permiten otras diversidades igualmente importantes: la diversidad de agrupamiento de los niños (parejas, equipos, triadas) para que pongan en juego la diversidad de conceptualizaciones y conocimiento que tienen sobre la escritura.

b. La propuesta de alfabetización inicial

En el marco de este enfoque didáctico general, el enfoque pedagógico (SEP, 2017) explica que los niños construyen conocimientos sobre el lenguaje escrito y el sistema de escritura a partir de las oportunidades que tienen para leer y escribir textos de circulación social para cumplir propósitos comunicativos relevantes. Por eso, esta propuesta de alfabetzación insiste en que la escuela debe garantizar que los niños tengan acceso a distintos materiales impresos y participen en actividades de lectura y escritura significativas para integrarlos a la cultura escrita. De esta manera, el interés de los niños por otorgar significado a lo que leen y escriben los llevará a crear estrategias cada vez más precisas para anticipar el significado de lo que está escrito, hacer suposiciones sobre el funcionamiento de las letras y tomar decisiones sobre cuántas y cuáles incluir para "decir algo" en un escrito propio.

Para avanzar en estas estrategias y conceptualizaciones, los niños también deben contar con la oportunidad para reflexionar de manera sistemática sobre el sistema de escritura con la guía y el apoyo del docente. A través de esta dinámica es que los niños avanzarán en el proceso de adquisición del sistema de escritura, y transitarán desde hipótesis en que las letras tienen un valor meramente combinatorio hasta llegar a la hipótesis alfabética en que a una letra le corresponde un fonema específico.

[16] Ferreiro, Emilia (2001): Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

De acuerdo con lo anterior, la propuesta del programa plantea una concepción amplia de alfabetización que rebasa la enseñanza aislada de las letras y del trazo de estas. Lo que se propone es acercar a los niños a la lectura y la escritura con fines sociales relevantes, para incorporarlos a la cultura escrita, incluso antes de que lean y escriban convencionalmente. Por ello, en esta propuesta se enfatiza la relevancia de abrir un espacio específico para pensar junto con los niños en las reglas de funcionamiento del sistema de escritura. Es decir, ayudarlos a descubrir que la escritura representa el lenguaje oral, no lo codifica, y por tanto tiene relación con lo que se oye, pero a la vez tiene reglas propias.

Se proponen actividades para poder pensar específicamente cómo se escriben las palabras necesarias para transmitir un mesaje específico, con qué letras, con cuántas letras y qué vínculo existe entre lo que se oye y lo que se escribe. Por ejemplo, al jugar a decir palabras que comienzan igual que el nombre de algún integrante del grupo, la maestra las va escribiendo en el pizarrón y los niños pueden advertir que todas comienzan con la misma forma gráfica.

También se proponen juegos escritos que los ayuden a pensar sobre aspectos de cantidad y variedad de letras, convencionalidad de las grafías, etc. Por ejemplo, al escribir en el pizarrón tres palabras diferentes y anunciar a los niños que allí está escrito, PERICO, MALETA y BARCO, sin señalar dónde dice cada cosa, los niños deberán proponer dónde dice MALETA, y discutirán porqué dice o no dice esa palabra allí.

Finalmente, es importante aclarar que estas actividades para reflexionar sobre el sistema de escritura se incorporan como parte de las actividades de los proyectos, la biblioteca y las actividades cotidianas, vinculando así la reflexión alcanzada con las necesidades de cada situación concreta.

Esta diversidad de propuestas tiene como propósito ofrecer a los niños múltiples y variadas situaciones para pensar sobre la escritura. "Como se advierte, - y a diferencia de las propuestas históricas de alfabetización inicial- las letras no aparecen solas, aparecen en diversos géneros discursivos, en manos de lectores y escritores que leen y escriben de manera particular según distintos propósitos." Molinari, C. (2003) "Preservar el sentido de la lectura y la escritura en las aulas de los más pequeños", p. 74.

Consideraciones y comentarios a la propuesta de alfabetización (2017)

Desde nuestro punto de vista, este programa representa un avance importante en la incorporación de una propuesta constructivista de alfabetización inicial en el currículum de educación básica. En él se manifiestan algunos logros, desafíos, y desventajas.

- *Su planteamiento general da continuidad de manera congruente a la propuesta de alfabetización inicial del programa de preescolar y primaria.*

En preescolar y primer ciclo de primaria se propone que las situaciones de lectura y escritura estén planteadas como prácticas sociales del lenguaje, por lo que deben contar con un propósito relevante en el entorno social de los niños, lo cual debe motivar en ellos el interés por participar y construir el significado de lo escrito; esto, a su vez, debe detonar sus reflexiones sobre el sistema de escritura y el lenguaje escrito. En este caso, las reflexiones y los aprendizajes que se derivan de ellas están definidos con mayor especificidad en los cuadros de contenidos del programa de estudios.

- *Es una propuesta didáctica desafiante para los docentes y para el sistema educativo, cuya implementación adecuada requeriría una inversión importante de recursos para su capacitación y actualización.*

Esta propuesta demanda nuevos saberes y actitudes de los docentes en su relación con el conocimiento a ser enseñado y en su relación con los niños: una nueva forma de concebir el lenguaje escrito y un replanteamiento del contrato didáctico en el aula, en el que se dé un lugar muy distinto a los errores de los niños, considerando que no manifiestan un vicio a evitar, sino un intento de avance en su aprendizaje. Además, significa la incorporación de prácticas didácticas distintas a las que los maestros han llevado a cabo antes, durante generaciones. Por citar un ejemplo, ahora es fundamental que el docente tome en cuenta lo que puede ser fácil o difícil para los niños; tiene que interactuar con ellos para que se cuestionen sus hipótesis, para que elaboren otras y las pongan a prueba hasta llegar a la idea convencional que compartimos los que sabemos leer y escribir.

Es posible encontrar áreas de oportunidad en el propio documento curricular, que requerirían su modificación o la vinculación explícita a otros documentos complementarios (como el Libro para el Maestro) que profundicen sobre:

- La información sobre los niveles en la adquisición del sistema de escritura, que se manifiestan cuando los niños escriben por sí mismos sin seguir un modelo previo, no se complementa con pautas acerca de cómo identificar los conflictos cognoscitivos que les plantean ni de cómo intervenir para promover su avance.

- La información que se proporciona sobre cómo el docente puede plantear situaciones de lectura que tengan sentido para los niños, ya que no es evidente cómo el docente puede pasar de estos lineamientos a la planeación didáctica basada en los cuadros de contenido.

- Los temas de reflexión que se relacionan directamente con la adquisición del sistema de escritura y con los quehaceres del lector y escritor cuando todavía no se lee o escribe convencionalmente. No queda claro sobre qué aspectos pueden reflexionar los niños en las primeras etapas de la adquisición, ni cómo los toman en cuenta cuando ya son silábicos o alfabéticos.

- Por otra parte, la distribución y tratamiento de las modalidades de escritura propuestas a lo largo del ciclo escolar (dictado al maestro, copia con sentido y escritura de los niños por sí mismos) también refleja una limitación para lo que debe hacer el docente para orientar los

temas de reflexión relativos al proceso de adquisición. Esta limitación abre el riesgo de que los docentes asuman la copia y el dictado en una acepción tradicional que obstaculice el proceso de alfabetización inicial.

Desde nuestro punto de vista, los programas de preescolar y primero de primaria publicados en 2017 plantean una propuesta de alfabetización inicial con un fundamento teórico y metodológico válido y actual. Sin embargo, es necesario: a) desarrollar más las orientaciones didácticas y b) asegurar que las escuelas formadoras de docentes comprendan la propuesta para formar maestros que puedan implementarla en el sentido más didáctico del término.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de estas páginas hemos dado cuenta de los debates y de la relatividad de lo que se considera aprender a leer y escribir. Hemos visto una evolución epistémica del papel del docente como alfabetizador: de controlar la secuencia de aprendizaje de las letras y sus combinaciones a través de un método selecto a animar, acompañar y guiar el aprendizaje del sistema de escritura y la lengua escrita a partir de la participación en prácticas de lectura y escritura similares a las que se realizan en diversos ámbitos sociales.

A lo largo del siglo XX, los avances desde distintas disciplinas y perspectivas teóricas sobre el aprendizaje han abonado a la necesidad de tomar en cuenta al menos cinco consideraciones en cualquier propuesta de alfabetización inicial, a saber:

- La conceptualización de la escritura, las características particulares la distinguen del lenguaje oral, y que hacen que el sistema de escritura sea algo muy distinto a un sistema de notación de los sonidos del habla.

- La concepción de la lectura y la escritura como prácticas sociales, y el hecho de que la participación en ellas constituye una condición indispensable para su aprendizaje.

- El reconocimiento de procesos intelectuales de los niños y las construcciones conceptuales que realizan sobre el funcionamiento del lenguaje escrito (que poco o nada tienen que ver con los métodos tradicionales de alfabetización).

- El reconocimiento de que el primer encuentro de los niños con la cultura escrita no sucede en la escuela, ni cuando los docentes lo proponen. Ya Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) pusieron de manifiesto en su libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* que mucho antes de ingresar a la escuela, los niños ven que las personas hacen muchas cosas con las marcas que conocemos como 'escritura'; tempranamente descubren que la escritura cumple funciones importantes en la vida social.

- El aprendizaje de la lengua escrita en contextos escolares requiere de situaciones didácticas en las que se reconozca la curiosidad y las posibilidades intelectuales de los niños, así como su necesidad de participar en las prácticas sociales de lectura y escritura de su entorno.

Actualmente, las situaciones de lectura y escritura contextualizadas son la base para la construcción de sentido, lo cual plantea desafíos de producción e interpretación a los niños que, a su vez, los lleva a reflexionar sobre el sistema de escritura y sobre otras propiedades del lenguaje escrito. Esto es relevante para que los niños sean capaces de interactuar con un mundo letrado cada vez más diverso y complejo, en el que los medios informáticos plantean nuevas formas de leer y escribir para intercambiar y procesar información, así como para comunicarse con diversos interlocutores de su comunidad, de México y del mundo.

El currículum nacional de México - desde los planes de estudio 2004 en Preescolar y 1993 en Primaria hasta los vigentes para la enseñanza de la lengua en Preescolar y Primaria - ha tomado en cuentas estas consideraciones.

Consideramos que una propuesta de alfabetización que responda a las necesidades educativas de los niños mexicanos en los inicios de la tercera década del siglo XXI requiere prestar atención a estos cinco puntos sin dejar de lado la relevancia del tipo de enseñanza y modos de intervención docente que efectivamente ayudan a los niños a avanzar.

Esto requiere que las instancias de formación y actualización para los docentes que presten atención de manera primordial a un aspecto de la enseñanza que es complejo y determinante para la formación de los alumnos como futuros ciudadanos. También requiere de campañas de difusión para que los padres y madres de familia sean receptivos a nuevas formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Se requiere asumir un compromiso extendido hacia afuera de la escuela y una mirada prospectiva hacia el futuro de los niños.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Barbosa, A. (1971). *Como enseñar a leer y escribir*. México: Pax.

Bautier, E. y Bucheton, D. (1997). *Les pratiques socio-langagières dans la classe de français ? Quels enjeux? Quelles démarches? Repères*, 15, 11-25.

Blanche-Benveniste, C. (2005). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. España: Gedisa.

Braslavsky (1962). *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*, Buenos Aires, Kapelusz.

Braslavsky, B. (1985). El método: ¿Panacea, negación o pedagogía? *Lectura y vida*, 6, (4).

Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Lectura y vida*, 21, (4).

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.

Castedo, M.L., Siro, A. y Molinari, M. C. (1999). *Enseñar y aprender a leer*. Argentina: Novedades Educativas.

Castedo, M., Dapino, A. y Paione, A. (2008). *Módulo Construcción de la lengua escrita*. Bogotá: Cerlalc

Castedo, M. (2010) Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina. *Miradas retrospectivas sobre lectura y vida*. 4, (31), pp. 36-68.

Dubreucq, F. (2001). Jean-Ovide Decroly. pp. 1-21. En: *Prospects: The quarterly review of comparative education* (París, UNESCO: International Bureau of Education, 23, (1-2), pp.249-75 Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/decrolye.pdf

Espinosa, E. y Mercado, R. (2008). Mediación social y apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), 38, (3-4)*, pp. 201-232.

Ferreiro, E., Gómez, M. y cols. (1982) *El momento inicial y el momento final del aprendizaje escolar: Comparación de las escrituras producidas por los niños en el primer año escolar*. En: Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura (Fascículo 1). México: SEP.

Ferreiro, E., Gómez, M. y cols. (1982) *Evolución de la escritura durante el primer año escolar*. En: Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura (Fascículo 2). México: SEP.

Ferreiro, E., Gómez, M. y cols. (1982) *Las relaciones entre el texto y la imagen*. En: Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura (Fascículo 3). México: SEP.

Ferreiro, E., Gómez, M. y cols. (1982). *Las relaciones entre el texto -como totalidad- y sus partes*. En: Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura (Fascículo 4). México: SEP.

Ferreiro, E., Gómez, M. y cols. (1982). *Reconsideración del fracaso escolar inicial. Conclusiones Generales*. En: Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura (Fascículo 5). México: SEP.

Ferreiro, E. y Gómez, M. (coord.). (1982/2007). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979/1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México*: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1997/1998). *Alfabetización: Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Zamudio, C. (2008). La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar. ¿Es la omisión de consonantes prueba de incapacidad para analizar la secuencia fónica? *Rivista di psicolinguistica applicata, 1-2, (8)*, pp. 37-54.

Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI.

Gómez, M., Villareal, Ma. B., González, L. V., López, Ma. L. y Jarillo, R. (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México: SEP.

Legrand, L. (1999) Célestin Freinet. pp. 1-14. En: *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), 23, (1-2), pp. 425-441. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/freinets.pdf

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. México: SEP-FCE.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras* (2 vols.). Paidós. Barcelona.

Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. México: Paidós.

Olson, D. R. (1994). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. España: Gedisa.

ONU (Naciones Unidas) (1948). *Declaración universal de derechos humanos*. Nueva York: ONU

Pellicer, A. y Vernon, S. (coord.). (2004). *Aprender y enseñar lengua escrita en el aula*. México: SM

Secretaria de Educación Pública (1991). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. México: SEP.

Secretaria de Educación Pública (1993) *Plan y programas de estudio. Educación básica, primaria*. México: SEP.

Secretaria de Educación Pública (1997/1998/2002/2017). *Libro para el maestro.* Español, primer grado. México: SEP.

Secretaria de Educación Pública (2000). *Programas de estudio de Español. Educación primaria*. México: SEP.

Secretaria de Educación Pública. (2004). *Programa de educación preescolar. Guía para la educadora*. México: SEP.

Secretaria de Educación Pública. (2011a). *Programa de educación preescolar. Guía para la educadora*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011c). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, México, SEP.

Teberosky, A. (2000) Los sistemas de escritura. En: Congreso Mundial de Lecto-escritura, celebrado en Valencia. Disponible en http://www.oei.es/inicial/articulos/sistemas_escritura_desarrollo_nino.pdf

Treiman, R., Curry, T., Cardoso-Martins, C. & Kessler, B. (2013). Do Young children spell words syllabically? Evidence from learners of Brazilian Portuguese. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116, pp.873-890. Disponible en www.elsevier.com/ locate/ jecp

UNESCO, (8 septiembre 2018). Alfabetización. https://es.UNESCO.org/ themes/alfabetizacion-todos

Zamudio, C. (2010). *Las consecuencias de la escritura alfabética en la teoría lingüística*. México: El Colegio de México.

LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS DE MÉXICO.

Análisis, perspectivas y emergencia de nuevos conocimientos.

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN