



# Leer y escribir en el preescolar: un reto para el maestro

## Preschool reading and writing: a challenge for the teacher

Recibido: 20/08/13 - Aprobado versión final:24/11/13

Oliva Herrera Cano<sup>1</sup>

Sofía Catalina Arango Lasprilla<sup>2</sup>

**Resumen:** *el texto alude a la discusión que debe gestarse desde la escuela sobre los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura como contenidos de aprendizaje, y no como procesos que deban garantizar el desarrollo de la dimensión comunicativa en los niños y las niñas de manera transversal a las interacciones sociales. Se cuestiona cómo estas concepciones marcan una ruta de enseñanza que los docentes no han trascendido, por múltiples factores como la tradición escolar, la demanda de los padres de familia, las exigencias externas, el número de estudiantes a cargo, los temores al cambio, etc. Se reflexiona acerca de las opciones metodológicas, las cuales, a pesar de que se exploran, no se han convertido en realidad permanente en el trabajo de aula, en la que debe enseñarse la lectura y la escritura como medio y no como fin. Asimismo, se recuerda la urgente necesidad de leer y escribir en la escuela de forma significativa, respetuosa y asertiva con los procesos infantiles.*

**Palabras clave:** *enseñanza de la lectura y la escritura, lectura y escritura como contenidos de enseñanza, lectura y escritura como prácticas sociales.*

1. Licenciada en Educación Especial, Magíster en Lenguaje y educación. Integrante del grupo Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional y de REDMENA (Red de maestros investigadores de las normales superiores de Antioquia); del núcleo de didáctica de la lectura y la escritura del departamento de Educación infantil de la misma Universidad. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y del Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria. [odsherrer@tdea.edu.co](mailto:odsherrer@tdea.edu.co)
2. Licenciada en Educación Preescolar, Magíster en Educación. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y del Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria. Maestra oficial vinculada al Municipio de Bello, Antioquia. [laspri000@hotmail.com](mailto:laspri000@hotmail.com)

**Abstract:** *this paper refers to the discussion that should be developed at school about reading and writing teaching processes as learning contents, rather than as processes that should necessarily guarantee the development of children communication through social interactions. This text brings into question the way how those conceptions influence teachers and their way of teaching reading and writing, due to manifold educational traditions, parental demands, external demands, number of students in the classroom, fear of change, etc. Even though alternate methodologies have been explored, they have failed to become a permanent reality in classroom work, since reading and writing still are to be taught as a medium and not as an end. Likewise, the compelling need to learn to read and write at school in a way that is significant, respectful and assertive with other childhood processes.*

**Keywords:** *teaching of reading and writing, reading and writing as learning content, reading and writing as a social practice.*

## **La enseñanza de la escritura y la lectura**

La enseñanza de la lectura y la escritura en preescolar ha enfatizado en estas como saberes específicos, y ha relegado la dimensión comunicativa, como eje transversal que contribuye al desarrollo integral del niño, limitándola al logro de procesos y apropiación de códigos que le restan su función social y su existencia como experiencia comunicativa con sentido.

El maestro sigue asumiendo lo que podría llamarse “herencias” de las prácticas de enseñanza promovidas desde la familia misma, desde donde se conciben la lectura y la escritura como aprendizajes escolares que a su vez confluyen en la progresión de prácticas tradicionales para enseñar a leer y a escribir en la escuela, ya que se esperan tareas como: planas, recortes de letras, transcripciones, dictados, lecturas homogéneas desde textos guía, etc.

La cultura y la tradición familiar han exigido al docente resultados centrados en lo que han sido los hábitos de iniciación lectora y escritural de los niños, a ello se suman las presiones institucionales que, en conjunto, constituyen las razones por las que no se toman riesgos para el cambio y se sigue repitiendo la misma estrategia didáctica, aunque a nivel conceptual se tengan otras informaciones y definiciones mentales que no se logran traducir a la transformación ni a la innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula. Al respecto, Chois (2005) señala:

*La tradición escolar y la propia historia de vida del maestro ejercen una enorme influencia sobre él, quien de manera no necesariamente muy consciente o intencional, tiende a reproducir los modelos mediante los cuales ha sido formado.*

*A veces los profesores simplemente asumen que si se ha enseñado siempre de una determinada manera, es porque es la única posible y otros pueden tener la convicción de que el cambio no es necesario dado que 'así todo el mundo ha aprendido a leer y escribir', lo que es garantía de su éxito. (p. 24)*

La escuela y los maestros en sus prácticas de enseñanza han sido permeados por la idea de que la lectura y la escritura son contenidos para enseñar, y que el aprendizaje entonces debe propiciarse de forma jerárquica en órdenes formales siguiendo normativas propias de la convencionalidad del código. Sobre el modelo jerárquico, Hurtado, Serna y Sierra (2001) afirman que

*Este modelo fragmenta el proceso lector al suponer que el procesamiento del mensaje que el autor intenta comunicar, se realiza aislando los niveles de la lengua, en un supuesto orden de complejidad que va de lo fonológico a lo semántico, con lo cual se olvida que el proceso lector es un todo indivisible y que, además, la mente no opera en forma segmentada en un proceso de representación y procesamiento de la realidad. (p. 13)*

Insistir en este modelo de enseñanza es, entonces, cuestionable, en la medida en que las tendencias teóricas actuales han logrado aportar claridad acerca de lo que significan la lectura y la escritura como prácticas sociales que se deben contextualizar, son significativas y responden a situaciones comunicativas reales, en términos generales, como prácticas socioculturales. Perseverar en la concepción de la lectura y la escritura en la forma de contenidos fragmentados y jerarquizados, hace que se pierda el sentido propio de la práctica pedagógica y se obnubila la visión del niño que aprende como sujeto integral, así como la función social y cultural de la escuela en la formación de seres competentes para la vida a través del lenguaje.

Seguir concibiendo y trabajando la lectura y la escritura como contenidos de enseñanza en la escuela, implica fragmentar la lengua, desconocer los procesos psicogenéticos por los que pasa el niño para llegar a construir la escritura, desconocer la influencia del contexto en la adquisición del lenguaje escrito y de los procesos de comprensión textual, y además, restarle importancia al lenguaje como eje transversal significativo para el desarrollo de las demás dimensiones y áreas del conocimiento.

Parece contradictorio el deber ser con el ser del maestro en cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura, ya que se contraponen en muchos casos sus conceptualizaciones y procesos de formación universitaria, por ejemplo, con sus acciones reales en la clase. Para el Ministerio de Educación Nacional, el rol del docente en el acampamiento del desarrollo de habilidades comunicativas en el niño debe estar centrado principalmente en ser un "jalonador" que constantemente está en actitud de indagar, de cuestionar, de introducir obstáculos para suscitar desarrollos y elaboraciones discursivas, cognitivas y sociales de los estudiantes, reconociendo con ello su papel de mediador entre las experiencias del niño, las posibilidades de ampliación de su conocimiento

y la calidad y pertenencia en su desempeño. Sin embargo, la tradición metodológica vuelve y cobra realidad en la cotidianidad del aula.

El docente debe ser el encargado de orientar las formas de comunicación en el aula, diseñar el modelo pedagógico más pertinente para su contexto y ser un puente entre los elementos que el niño posee y los que adquiere de su familia, amigos, contexto y cultura. No se puede olvidar que

*Mientras las primeras comunicaciones en el niño consisten en el establecimiento de contactos emocionales con otras personas, en el niño de preescolar se van complejizando y ligando a su interés por relacionarse y aprender, gracias a las estructuras y formas de conocimiento que ya ha logrado o que están en pleno proceso de construcción. [...] La comunicación en el niño está dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad; a construir mundos posibles; a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos. (MEN, 1998, p. 37)*

Por consiguiente, desde las directrices nacionales el papel del maestro en el desarrollo de la lectura y la escritura debe partir siempre de los insumos con los que el niño llega al aula, de sus necesidades y por tanto de sus experiencias, dejando de lado cualquier práctica descontextualizada que no privilegie los procesos, las confrontaciones intencionadas hacia la generación de conflictos cognitivos y la movilización permanente de esquemas de conocimiento.

Sin embargo, a pesar de que para los docentes esta visión es clara, sus prácticas pedagógicas siguen siendo las mismas, y frente a ello aducen razones como el exceso de estudiantes en el aula, lo cual, según sus argumentos, impide el acompañamiento personalizado y la confrontación permanente de los conceptos; además, el poco tiempo del que se dispone para generar debates y conversaciones; la ausencia de materiales e implementos que permitan movilizar situaciones particulares de los niños en el nivel lecto-escritural, y la insuficiencia de capacitaciones y proyectos que permitan al maestro reflexionar y transformar su quehacer pedagógico.

*No es una novedad afirmar que el elemento clave en el proceso educativo es la actuación del docente. De nada sirven las mejores reformas del sistema, los mejores diseños curriculares, los más excelentes programas, si quienes han de ponerlos en práctica carecen de las condiciones profesionales y humanas necesarias para hacer de él o de ella, un verdadero educador. Sin embargo, quienes tienen la responsabilidad de la formación docente, universidades e institutos de educación superior, no han logrado todavía encarar ese proceso ni la manera de asegurar el éxito del mismo. (Dubois, 1998, p. 1)*

Todo esto nos confronta con la realidad instrumentista que se sigue dando de los procesos de desarrollo de habilidades lecto-escriturales por parte de los maestros, y con la ausencia de estrategias que articulen los conocimientos teóricos que posee el docente con las prácticas, así como su trascendencia en las concepciones generalizadas en la escuela, que siguen delegando la enseñanza de la lectura y la escritura al docente de lengua castellana, fragmentada de las demás áreas de conocimiento y de las dimensiones del desarrollo integral del niño en su conjunto.

La ansiedad del logro sobre la descodificación y la codificación que tienen la familia y los mismos docentes, sigue desconociendo la posibilidad de viabilizar aprendizajes de todo tipo que transversaliza el lenguaje como medio y no como fin. Así, entonces, mientras se tenga la mirada puesta en el logro final y se desconozca el proceso, mediado siempre por prácticas de lectura y escritura exploratorias, variadas, significativas, espontáneas, compartidas y colectivamente construidas, no se podrán trascender en la escuela las prácticas tradicionales, repetitivas, memorísticas y mecanicistas, en general, sin sentido.

*Es el alumno, sujeto de conocimiento y sujeto de aprendizaje, con saberes y necesidades respecto al mundo que lo rodea, el que se constituye en meta y baremo de nuestro accionar didáctico, para conjugar de manera coherente las modalidades que contribuirán a constituirlo como usuario autónomo y competente del lenguaje escrito. (Avendaño, 2000, p. 101)*

Qué mejor razón entonces para delegar al docente en particular, una puerta siempre abierta para la continuidad y el reto para responder al niño y para responderse a sí mismo sobre la pertinencia, el impacto y la trascendencia de sus prácticas de enseñanza, que constantemente tendrán que ser confrontadas, revisadas, cuestionadas y transformadas para mantenerse vigentes, según las necesidades comunicativas y lingüísticas de los niños y las niñas.

Si el propósito es la formación de niños lectores y escritores con autonomía, podrá pensarse en la posibilidad proyectiva de propiciar el desarrollo de competencias comunicativas amplias, integrales y propositivas, las cuales a su vez serán el motor dinamizador de desarrollo para el logro de procesos interpretativos, argumentativos y propositivos en general, que puedan potenciar al niño en todas sus dimensiones y posicionarlo como protagonista y partícipe de sus procesos de aprendizaje. En esta tarea el concurso es de todos los integrantes de una comunidad educativa, de todos aquellos agentes educativos que interaccionan con los niños y de los estamentos que aportan al contexto interaccionista, social, cultural y familiar en el que el niño actúa como sujeto usuario de la lengua.

*[...] el énfasis de la nueva tendencia en la enseñanza está puesto en que el conocimiento es estructura, organización y conexión. No se trata de no proporcionar información y de no fomentar el conocimiento, sino de hacerlo de manera que el alumno no lo memorice sin entenderlo, más bien que lo comprenda y lo organice de manera sistemática y coherente en su memoria. (Pinzás, 2001, p. 41)*

## Ideas para la reflexión

“El niño se expone completamente a nuestra mirada, se ofrece absolutamente a nuestras manos y se pliega sin resistencia a que lo cubramos con nuestras ideas, nuestros sueños o nuestro delirios” (Larrosa, 2000, p. 168), es entonces dependiente de lo que la escuela haga con él y por él. En el caso particular de la iniciación de la lectura y la escritura, si se cambia de nombre al método de enseñanza pero no cambia la concepción, se transforman las denominaciones y se avanza en procesos de aprendizajes conceptuales en cuanto a los maestros se refiere, pero las teorías no han trascendido a la realidad del aula, no han permeado las didácticas para la iniciación lectora y escritural de los niños, entonces la tarea de la escuela sigue inconclusa.

*La infancia es lo otro: lo que, siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. Pensar la infancia como algo otro es, justamente, pensar esa inquietud, ese cuestionamiento y ese vacío. Es insistir una vez más: los niños, esos seres extraños de los que nada se sabe, esos seres salvajes que no entienden nuestra lengua. (Larrosa, 2000, p. 166)*

Se hace necesario descubrir siempre la contravía en la que avanzan los procesos entre el docente, la escuela y los niños, para dejarnos transformar siempre por las acciones pedagógicas que respondan a la necesidad de leer y escribir en la escuela de forma significativa, respetuosa y asertiva con los procesos infantiles.

Mientras el propósito siga centrado en el logro del descifrado más rápido en el caso de la lectura, y en el uso del código convencional por encima del ritmo de aprendizaje de los niños en el caso de la escritura, y mientras se obvie que

*Entre más variadas y ricas son las interacciones del niño con aquellos que lo rodean y con las producciones de la cultura, más fácilmente transforma sus maneras de comunicarse, enriquece su lenguaje y expresividad e igualmente diversifica los medios para hacerlo mediante la apropiación de las nuevas posibilidades que le proporciona el contexto. (MEN, 1998, p. 37)*

Así, seguirá siendo inapropiado el propósito de iniciar los procesos de lectura y escritura de los niños con un adecuado acompañamiento por parte de los docentes.

Si el maestro sigue teniendo razones para sustentar la imposibilidad de trascender al deber ser de la enseñanza de la lectura y la escritura de manera apropiada, apoyándose en razones como las exigencias institucionales, el número de niños que integran los grupos, las formas tradicionales de enseñanza, o cualquiera otra razón, seguirá reflejando un perfil de maestro sin autonomía para actuar en función de la formación de niños lectores y escritores con amplias posibilidades de comprensión

y de producción textual, que se dedica a enseñar a leer y a escribir de acuerdo con el uso convencional del código como aprendizaje escolar, obligado además como indicador para la promoción en los niveles de escolaridad, seguirá siendo co-responsable de convertir su práctica pedagógica en telón limitante para la innovación y la significación en la enseñanza de la lengua materna.

### **Ideas alternativas**

Resolver algunos conflictos que se presentan en la escuela en relación con el desarrollo de habilidades comunicativas, exige un cambio de paradigma en los procesos iniciales de enseñanza y aprendizaje, en el que se reconozca el papel del maestro como promotor, generador de oportunidades y confrontador permanente, y al estudiante como un sujeto activo cognitivamente y protagonista de su proceso de aprendizaje.

En la actualidad, es necesario que el maestro se despoje de las concepciones tradicionales donde se privilegia la decodificación como principal logro lecto-escritural, para pasar a comprender que las habilidades comunicativas solo se desarrollan en contextos reales, donde el niño más que identificar su traducción, comprenda su uso.

Para pensar en un cambio de concepción del maestro sobre los procesos de enseñanza aprendizaje administrados en la escuela en el campo lecto-escritural, es necesario un compromiso social en el que los editores de textos escolares, los padres de familia, el currículo institucional y las directivas comprendan que su desarrollo no se instaura en un grado o asignatura, sino en la generación de situaciones cada vez más complejas que creen la necesidad de comunicación al niño.

Es necesario que tanto la lectura como la escritura se conciban desde las dimensiones del desarrollo, introduciendo proyectos de aula integradores, dinamizadores, en los que las confrontaciones no solo estén a cargo del maestro, sino también de la familia, los compañeros y del contexto mismo. De esta manera, se favorecerán aprendizajes colaborativos entre iguales y en interacción con todos los estamentos que propicien espontáneamente los diferentes usos del lenguaje.

Para cambiar la visión del maestro sobre el desarrollo de habilidades comunicativas en los niños, es necesario propiciar la interacción con él sobre sus propios procesos de aprendizaje, así como revisar las directrices y los fundamentos que orientan las propuestas de formación y capacitación docente, ya que, mientras se sigan también jerarquizando los saberes y haceres como aquella “cascada” académica en la que el intelectual dice qué hacer y el maestro debe hacer linealmente, no se lograrán procesos reales de transformación, apropiación ni autonomía que le permitan al docente trascender en la tarea que de él se espera.

## Referencias

- Avendaño, F. (2000). *Las investigaciones acerca de la psicogénesis de la escritura en el niño: aportes para una nueva didáctica de la lectura y la escritura*. En E. Ferreiro, A. Teberosky, J. Castorina, D. Grunferld, M. Avendaño, *Sistemas de escritura, constructivismo y educación. A veinte años de la publicación de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Argentina: Homo Sapiens.
- Cascio, F. (2007). *Vigotsky*. Recuperado de <http://www.monografías.com/trabajos14/vigotsky/vigotsky.shtml?interlink>
- Chois, P. (2005). *Sobre la lectura y la escritura en la escuela: ¿Qué enseñar?* En F. Vásquez (Ed.), *Didáctica de la lengua materna - Estado de la discusión en Colombia*. Colombia: Universidad del Valle.
- Dubois, M. (2011). *La lectura en la formación y actualización docente. Comentarios sobre dos experiencias*. Homenaje a María Eugenia Dubois. Revista Legenda. Nueva etapa, 15, 12. Venezuela: Universidad de los Andes.
- Hurtado, R. Serna, D. Sierra, L. (2001). *Lectura con sentido: estrategias para mejorar la comprensión textual*. Colombia: Escuela Normal María Auxiliadora de Copacabana.
- Larrosa, J. (2000). *Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. *Pedagogía Profana*. Caracas: Ediciones Novedades Educativas.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN - (1998). *Lineamientos curriculares de preescolar*. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN - (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio.
- Pinzás, J. (2001). *Leer pensando: introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.