

Recepción: Junio 8, 2016 | Aceptación: Enero 9, 2017

ALFABETIZACIÓN TEMPRANA. PRIMEROS CONTACTOS CON LA CULTURA ESCRITA

—

Claudia Gisel Hernández Hernández

Facultad de Humanidades. Universidad Autónoma de Chiapas
claudiagisel.hernandez@gmail.com



Para citar este artículo:

Hernández, C. (2017) Alfabetización temprana. Primeros contactos con la cultura escrita. *Espacio I+D Innovación más Desarrollo* 6 (13) 44-66. doi: 10.31644/IMASD.13.2017.a03

RESUMEN

En este trabajo se exponen los resultados obtenidos en el taller de alfabetización temprana aplicado a niños de 2 y 3 años, atendidos en la estancia infantil de la Universidad Autónoma de Chiapas (sede Tuxtla Gutiérrez) durante 2015. La estancia infantil de la UNACH es de uso exclusivo para los hijos de estudiantes de los cursos presenciales de licenciatura.

El taller se diseñó con el propósito de acercar de manera lúdica a los niños de 2 y 3 años hacia la lectura y escritura, combinando el juego con narraciones orales y el uso de materiales didácticos contextualizados. Asimismo se planteó identificar los factores que estimulan la alfabetización temprana, además del efecto de la participación de las docentes como mediadoras de lectura.

El trabajo se orientó hacia el método de investigación acción-participativa para identificar el problema, analizar la información obtenida en entrevistas y observaciones (no participativas y participativas) y en el diseño de estrategias para el taller.

Palabras clave

Infancia, juego, mediadores de lectura, narración oral, materiales didácticos, estancia infantil.

EARLY LITERACY. FIRST APPROACHES WITH WRITING CULTURE

— Abstract—

This paper presents the results obtained by the early literacy workshop applied to children aged 2-3 years in daycare at the nursery school of the Universidad Autónoma de Chiapas (Tuxtla Gutierrez, Chiapas; Mexico) during 2015. The nursery school admits exclusively the sons of the students in bachelor programs.

The workshop was designed for the purpose of supporting children's first approaches to reading and writing through playful experiences, storytelling and the use of didactic materials specific to their school context. Likewise, it aims to indentify the factors that encourage early literacy, and the effects of the literacy mediators represented by the nursery school teachers.

This study was conducted following the participatory action research methodology for identifying the problem, analyzing the information obtained in interviews and non-action and action observations, and proposing strategies for the early literacy workshop.

Keywords

Childhood, play, literacy mediators, storytelling, didactic materials, nursery school.

En la actualidad, estar alfabetizado va más allá de descifrar un texto, reproducirlo por escrito o realizar operaciones aritméticas básicas. Implica un largo y complejo proceso sociocultural que involucra el desarrollo de diversas habilidades para identificar, interpretar, comprender, crear y comunicar textos con diversos propósitos en diferentes soportes (Braslasvsky, 2003 y Ferreiro, 2008). Es indispensable para el ejercicio de la ciudadanía, ya que la UNESCO (2008) considera a la alfabetización como un principio básico del aprendizaje, es un derecho individual necesario para ejercer plenamente los derechos en salud, educación, trabajo y cultura.

La alfabetización es un proceso sociocultural, multimodal, multimedial, histórico y dinámico, pero ¿cuándo y cómo iniciar este proceso?

Clemente y Ramírez (2008) señalan que propiciar el acercamiento de los niños, desde los primeros años de vida, hacia la cultura escrita tiene diversas ventajas como: mejoría en el desarrollo del lenguaje oral en niños de dos años, experiencia sobre organización textual y construcción de significados, estimula su imaginación y creatividad y sobretodo establece un vínculo de afecto más estrecho con los adultos que lo acompañan en este proceso inicial.

Por lo tanto la alfabetización está estrechamente vinculada al desarrollo individual, social y afectivo de las niñas y los niños (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2009). Con la lectura el niño conoce sobre sí mismo y sobre el mundo que le rodea, al igual que con el juego (Vygotsky, 1996).

En esta investigación se planteó el juego como generador de experiencias significativas en el inicio de la alfabetización temprana (Natale, 2014), a partir del diseño de un taller dirigido a niñas y niños de 2 y 3 años que son atendidos en la Estancia Infantil de la UNACH, sede Tuxtla Gutiérrez¹. En el taller se combinaron actividades lúdicas, narraciones orales y el uso de materiales didácticos contextualizados con el propósito de acercar a los niños de manera afectiva y efectiva hacia la cultura escrita.

1 En esta estancia infantil se atienden únicamente a los hijos de los alumnos de licenciatura de los cursos presenciales. La estancia se creó en 2012 en respuesta a la deserción escolar por motivos de maternidad y paternidad.

LECTORES Y PRE-LECTORES

*Había una vez una pata y tuvo sus patitos,
y luego el patito feo se fue...
y se fue a una granja, y luego se fue...*

Alexa, 2 años 7 meses

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Lectura (CONACULTA, 2006) en México se lee en promedio 2.9 libros al año. Esta encuesta mide la intensidad, diversidad, motivaciones y valoraciones con que se lee en México a partir de los 12 años.

Con las muestras obtenidas se determinaron diez perfiles lectores a partir de tres criterios: diversidad, frecuencia y finalidad. Estos perfiles van del que lee con menor frecuencia y diversidad (perfil 1: poco lector) al que lo hace con mayor frecuencia y variedad (perfil 10: lector frecuente de publicaciones diversas). Por cada perfil lector se analizaron variables socio demográficas, acceso a material de lectura, valoración y antecedentes lectores².

Tabla 1. Antecedentes lectores por perfil lector

Perfiles lectores	Le leía siempre su padre	Le leía siempre su madre	Le leían siempre sus maestros
1	2.0%	2.0%	6.5%
2	2.5%	3.7%	6.7%
3	4.3%	4.5%	12.8%
4	9.7%	11.9%	10.6%
5	6.4%	7.8%	8.5%
6	10.1%	10.9%	22.2%
7	6.8%	12.6%	21.0%
8	6.7%	8.0%	8.8%
9	16.9%	12.1%	10.0%
10	13.6%	17.4%	12.4%
Total	6.8%	8.2%	10.6%

Fuente: Encuesta Nacional de Lectura (CONACULTA, 2006)

2 Antecedentes lectores responde a las preguntas: Cuando usted era niño, ¿le leía su padre?; ¿le leía su madre? y ¿le leían sus maestros? En el capítulo 5 de la *Encuesta Nacional de Lectura* (CONACULTA, 2006), se puede observar la relación entre el gusto por la lectura y el estímulo paterno, por ejemplo la tercera parte de los encuestados que expresaron que les gusta mucho leer respondieron que su padre (31.3%) y madre (26.8%) siempre les leían (31.3%), mientras quienes expresaron que les gusta leer poco o no les gusta, su padre y madre nunca les leían (39.2 y 38.2% respectivamente).

En cuanto a los antecedentes lectores se puede observar que hay una estrecha relación entre el perfil poco lector y una escasa lectura por parte de los padres (2%) y maestros (6.5%), mientras que en el perfil lector frecuente de publicaciones diversas la lectura en la infancia es mayor (padre 13.6%, madre 17.4% y maestros 12.4%, (tabla 1).

Aunado a ello se observa que el acceso a los libros en la infancia es mayor en los perfiles frecuentes, ya fuera que se los regalaran (12.4%) o tuvieran libros en casa (44.6%); en tanto que el perfil poco lector casi nunca le regalaban libros (0.1%) y además carecía de ellos en casa (65.3%), ver tabla 2.

Tabla 2. Disponibilidad de libros por perfil lector.

Perfiles lectores	Le regalaban libros muchas veces	Le regalaban libros algunas veces	No había libros en casa cuando era niño	Había de 1 a 49 libros en su casa	Había 50 o más libros en su casa
1	0.1%	5.4%	65.3%	12.1%	0.0%
2	1.1%	3.2%	50.2%	25.3%	3.6%
3	0.4%	6.9%	40.7%	30.3%	4.5%
4	3.2%	6.9%	36.2%	34.3%	5.1%
5	4.0%	9.3%	24.2%	37.4%	7.3%
6	7.1%	12.7%	28.5%	39.4%	8.3%
7	1.2%	23.0%	18.6%	49.0%	8.6%
8	7.1%	20.2%	13.1%	51.8%	5.2%
9	9.2%	22.2%	17.5%	34.8%	24.6%
10	12.4%	22.9%	21.7%	44.6%	16.9%
Total	4.0%	11.8%	34.1%	34.6%	7.1%

Fuente: Encuesta Nacional de Lectura (con cultura, 2006)

Estas cifras muestran como hay una correlación entre el gusto o rechazo por la lectura, y la intervención de padres y maestros para propiciar el acercamiento hacia ella durante la infancia.

De acuerdo con Clemente y Ramírez (2008), facilitar el contacto directo e indirecto con la cultura escrita a los niños desde los primeros años de vida, hará posible iniciar el proceso de alfabetización, proceso largo, ilimitado y cambiante tanto en su desarrollo como en los soportes de comunicación.

Estas experiencias previas están sujetas a las habilidades lectoras, disposición de tiempo y emociones del adulto como mediador de la lectura (Márquez, 1988), así como del espacio en el que se desarrollen. Por lo que además de propiciar estos acercamientos desde los primeros años de vida, será necesario considerar las técnicas y materiales adecuados a su edad para

que sea una actividad placentera, ya que de no ser así podría ocasionarse el efecto contrario: el rechazo temprano por la lectura.

¿CÓMO TE LEO? LECTURA EN VOZ ALTA EN EL SALÓN DE CLASES

La Estancia Infantil ubicada en Tuxtla Gutiérrez se creó en 2012, en respuesta a la deserción escolar por motivos de la maternidad y paternidad en estudiantes de licenciatura de los cursos presenciales, al ser una de las principales causas por la que los estudiantes deciden interrumpir sus estudios. Anualmente atiende a 65 niños cuyas edades oscilan entre los 45 días de nacidos hasta los 3 años 11 meses.

Cuando los niños ingresan por primera vez a la estancia deben pasar por una etapa de adaptación que dura aproximadamente 2 semanas, posteriormente se les realiza una evaluación en la que se observan los siguientes aspectos de desarrollo (de acuerdo a su rango de edad): psicosocial, motriz, cognitivo y dominio del lenguaje. Al finalizar cada semestre se evalúa a los niños en los cuatro aspectos de desarrollo antes referidos, si el niño o niña cubre todos los aspectos evaluados conforme a su rango de edad se le cambia de sala³, también existe la posibilidad de que el cambio se realice debido a la saturación de los grupos, aunque no necesariamente implique un avance pedagógico (Zúñiga. Comunicación personal, 26 de marzo 2015).

Las actividades que se desarrollan en cada sala son planeadas de acuerdo al aprendizaje por competencias. Este modelo educativo surge en los sesenta a partir del modelo económico neoliberal aplicado en los países desarrollados. Desde el 2000 se aplicó como modelo educativo en México y se ha incorporado en todos los niveles del sistema educativo nacional, desde preescolar hasta superior. En el caso de la educación inicial, correspondiente a la educación brindada en estancias infantiles y guarderías, consiste en estimular «áreas de desarrollo seleccionadas y dosificadas en tiempos y espacios precisos» (SEP, 2013: 61)

Dentro de las actividades que se programan para Maternal 2 y 3 está la lectura de cuentos durante 15 minutos de lunes a viernes, seguida de 15 minutos de actividad libre. Durante cuatro sesiones de observación no participante en el grupo de Maternal 2 (niños de 2 años a 2 años 11 meses) se identificaron las siguientes situaciones:

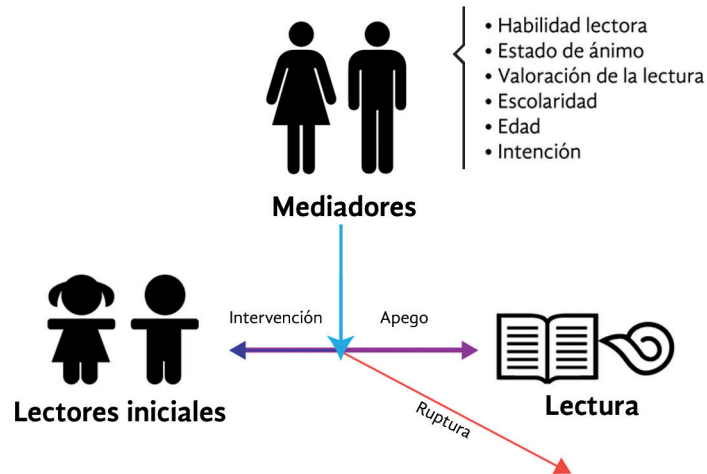
3 Los grupos en la Estancia se conforman por el rango de edad, y se les denomina «salas». Tres salas pertenecen a los lactantes (45 días - 1 año) y tres a los maternas (1 año - 3 años 11 meses).

- I. Los libros seleccionados por las profesoras son de hojas delgadas, o de *pop-up*; por este motivo los libros se mantienen alejados del alcance de los niños, ya que de acuerdo a lo expresado por una de las docentes «podrían romperlos». De esta forma el deseo por el objeto de la lectura se interrumpe y la posible «relación dual con el libro» queda suspendida (Barthes, 2009: 45). Es importante señalar que durante la primera infancia la estimulación táctil es fundamental, ya que con esta actividad existe un mejor desarrollo psicosocial y físico (UNICEF, 1984).
- II. Constantemente se les llama la atención, por ejemplo: «hasta que no se sienten voy a continuar leyéndoles el cuento», «siéntate y pon atención», «siéntate y no grites». Por lo que estas interrupciones provocan que los niños pierdan el interés en la historia y de hecho se mostraban más inquietos. Entonces, el acto de leer se vuelve más bien una actividad imperativa, rígida y obligatoria (Patte, 2011)
- III. Las docentes manifiestan cansancio y aburrimiento: «¿Me toca leer? mejor léelos tú», «¿Cuánto falta para que termine?». Este tipo de expresiones connotan la valoración que las docentes tienen respecto de la lectura, como una actividad tediosa y aburrida. El papel del adulto es muy significativo como mediador de la lectura por lo que debe ser «sensible y generoso... Se debe con frecuencia a una forma de lectura a la que se comprometen personalmente el maestro y los alumnos... sintiéndose auténticamente interesados por el descubrimiento de una misma obra» (Patte, 2011: 211).
- IV. En ocasiones la docente en turno prefiere narrar la historia conforme a lo que sabe y no leyendo el texto, esto ocurre sobre todo cuando los textos son demasiado largos y los niños se muestran inquietos, por lo que se lee apresuradamente el cuento. Además de que la elección del texto respecto a la extensión no es la apropiada para los niños de 2 años, los factores señalados anteriormente van creando una atmósfera de tensión y falta de atención por parte de ellos, precisamente porque la docente (mediadora) no muestra interés por esta práctica.
- V. En cuanto al grupo de Maternal 3 (niños de 3 años a 3 años 11 meses), las observaciones de la práctica lectora en el salón de clases se llevaron a cabo durante la realización del taller. En dos sesiones del taller se llevaron libros de cuentos, historia y ciencia para jugar a la *Biblioteca*, en estas prácticas se observó que las docentes son participativas y mostraban interés por los libros que los niños seleccionaban. Dialogaban con ellos respecto de las ilustraciones, y a veces también les narraban cuentos individualmente.

Las situaciones descritas muestran como el papel del mediador es tan significativo durante la lectura, ya que son los encargados de estimular y fomentar hábitos de lectura (Márquez, 1988; Patte, 2011 y Petit, 2015). En el caso de las niñas y los niños de Maternal 2 y 3, futuros lectores, son las docentes quienes ocupan el rol de mediadoras de la lectura en el salón de clases.

En el esquema 1 se puede observar cómo son las características de los mediadores: habilidad lectora, estado de ánimo, valoración de la lectura (aburrida, entretenida, cansada, emocionante, etc.), edad, escolaridad e intención, intervienen en el rechazo o apego hacia la lectura por parte de los niños (lectores iniciales).

Esquema 1. Efectos en lectores iniciales derivados de las aptitudes y actitudes de los mediadores de lectura



Fuente: Elaboración propia con base en Márquez (1988), Patte (2011) y Clemente y Ramírez (2008).

APRENDIZAJE A PARTIR DEL JUEGO

*Soy el león, yo no soy Mateo
Mateo, 3 años 2 meses*

Desde los primeros años de vida, los niños comienzan a realizar sus primeras exploraciones del mundo que les rodea por medio de los sentidos. El olfato, gusto, tacto, oído y vista son los canales por medio de los cuales el

niño recibe información y comienza a gestarse su inserción en la vida social y su disposición para el aprendizaje.

De hecho, existen estudios en neurociencia, como el Estudio de Filadelfia (Bhattacharjee, 2015) que muestra cómo las experiencias vividas durante la infancia estructuran la manera de pensar y actuar de las personas. En este estudio se comprobó que aquellos niños en cuyos hogares tenían al menos diez libros y sus padres les manifestaban y hablaban con afecto, dedicaban tiempo para responder a sus dudas y preguntas, les leían, les enseñaban números y jugaban con ellos, mostraron mejores habilidades en el uso del lenguaje y un coeficiente intelectual (IQ) más elevado que el promedio.

Por ello es tan importante el entorno en el que nos desenvolvemos desde niños. El espacio, tanto físico como social, nos vincula y nos forma. Le da forma a lo que somos y lo que seremos en un futuro.

El niño le da sentido a ese espacio en el que se encuentra cuando empieza a comprender. La comprensión del mundo que le rodea se da gracias a la lectura que hace de él: «la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél» (Freire, 1981: 1).

A partir de los 2 años el niño conoce su entorno por medio de la experimentación y el juego. Re-conoce su mundo cuando lo palpa, saborea, olfatea, oye y observa. Las pre-lecturas de sus sentidos acompañan el proceso del conocimiento de la lengua materna, por medio de la cual el niño empieza a conocer los significantes y significados del mundo. Durante esta etapa los niños observan la actitud de sus padres y/o cuidadores ante determinada situación y la imitan, es decir que asumen conductas por sus referentes sociales próximos, con ello da inicio al juego simbólico.

Para Huizinga (2007) y Brougere (2013) el juego es un fenómeno cultural por medio del cual el niño experimenta el proceso de socialización, ya que es una actividad que se realiza en un tiempo y espacio delimitados, bajo un orden determinado por reglas y en el cual el niño interpreta diferentes modelos culturales. Por medio del juego el niño tiene la posibilidad de expresarse ya sea sólo o en compañía mediante diálogos en los que experimenta la diversidad de combinaciones del lenguaje.

Bruner (1983) considera que el desarrollo del lenguaje y la capacidad de razonar depende de las oportunidades que tenga el niño para jugar con el lenguaje y el pensamiento. Además es la práctica ideal con la cual explora y reconoce los elementos de su entorno, es por ello que las prohibiciones limitan la experiencia lúdica.

Durante el juego el niño se presenta como algo más de lo que generalmente es, ya sea un pirata, un príncipe o princesa, o incluso una madre o un padre, esta simulación parece real mientras juega, cuando el juego acaba

todo regresa al punto de partida. Estas expresiones son las representaciones simbólicas de la cultura, su existencia depende de «el individuo (niño), la edad, el género y su condición social» (Brougere, 2013, p. 5).

ALFABETIZACIÓN TEMPRANA

De acuerdo con Vigotsky (1996) el aprendizaje cultural y la educación no se limitan a la acumulación de conocimientos, implica la construcción de modos de pensar. El lenguaje y la educación van de la mano en el desarrollo de la identidad de los individuos y de las sociedades, la alfabetización funge como «el cimiento necesario de toda actividad cultural» (Freire, 1981: 6).

Harris y Hodges explican que el término alfabetización es plural, por que se refiere a múltiples habilidades: «leer, niveles de lectura y escritura, niveles de comprensión, dimensiones funcionales sociales y culturales, la extensión del término para nuevas competencias y más aún, como estrategia de liberación en la capacidad de leer el mundo, como lo propone Paulo Freire» (citados por Braslavsky, 2003: 4).

Clemente y Ramírez (2008) mencionan que una promoción de la lectura en edades tempranas podrá preparar al niño para que se forme ideas previas sobre la lectura y escritura. Estos primeros contactos directos e indirectos con la cultura escrita Sulby, Teale y Pressley los definen como «alfabetización emergente» (citados por Clemente y Ramírez, 2008: 15). Estas experiencias iniciales hacen posible que el niño desarrolle su lenguaje oral y su habilidad lectora, la alfabetización emergente tiene como ejes principales:

Las experiencias dialogadas acerca de los libros escritos y de imágenes —es decir, la guía del adulto al niño en un proceso de acercamiento al material escrito— y la narración en su modalidad específica de la infancia, el cuento, como forma fundamental de introducción al mundo de lo escrito (Clemente y Ramírez, 2008: 16).

Gracias a la lectura de cuentos el niño puede comenzar a establecer relaciones de comunicación con la gente que le rodea, pasa de ser sólo un ser observador a ser un explorador activo y participativo por medio del diálogo. Además del acercamiento a la literatura por medio del cuento, será necesario acercarlo a otros lenguajes como la música y las imágenes, animarlo para que exprese sus emociones y comience a construir sus propios imaginarios (Zuluaga y Giraldo, 2012).

La alfabetización en el niño es un proceso que está íntimamente ligado a su desarrollo afectivo, social e individual, por lo que estar en contacto con la literatura, música e imágenes es una experiencia vital (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2009).

Desde estos principios, Natale (2014) explica que la «alfabetización emergente» va más allá de los primeros contactos con la cultura escrita, puesto que el niño también es participante activo al experimentar por sí mismo la cercanía con múltiples lenguajes. Por lo tanto define a este proceso como alfabetización temprana, que se entiende como:

La primera etapa de un largo proceso de adquisición de la lengua escrita, que tiene lugar en la primera infancia, desde el momento del nacimiento hasta los ocho años, por lo que comprende también una etapa previa al ingreso en el sistema formal de educación. En este sentido, el término incluye todas las experiencias del niño con el lenguaje, incluyendo el oral, a través de canciones, versos, relatos y juegos lingüísticos.

En cuanto a la lengua escrita, la alfabetización temprana comprende los primeros acercamientos del niño a los materiales impresos que se encuentran en su entorno, los libros que le son leídos e imágenes que le son mostradas, y las conversaciones que mantiene con sus padres o cuidadores sobre esos materiales. Además, supone sus experimentaciones iniciales con instrumentos de escritura, como lápices, teclados, pinceles, entre otros, hasta lograr un dominio del sistema de escritura que le permite leer y escribir de manera convencional y con autonomía (Natale, 2014. Recuperado de: <http://dinle.eusal.es/searchword.php?valor=Alfabetizaci%C3%B3n%20temprana>)

Es por medio del juego que se puede proveer de todas estas experiencias vitales a los niños en edades tempranas. En el juego como en la lectura los niños crean y habitan mundos imaginarios, la lectura de múltiples fuentes (relatos, música, imágenes, objetos) provoca la espontaneidad, fascinación y asombro de los más pequeños.

MÉTODO

En virtud de lo expuesto anteriormente, se diseñó e implementó un taller denominado *Palabras mágicas*, cuyo objetivo principal era que las niñas y los niños de 2 y 3 años de la Estancia Infantil de la UNACH lograran establecer vínculos afectivos hacia la lectura y escritura al combinar actividades lúdicas, narraciones orales y el uso de materiales didácticos contextualizados.

Participantes

El grupo de Maternal 2 se integró con 11 niñas y niños cuyo rango de edad oscilaba entre los 2 años 1 mes hasta los 2 años 11 meses, de los cuales eran 6 niñas y 5 niños. Casi todos son hijos únicos, excepto una niña recién ingresada tiene un hermano menor (era atendido en la sala de Lactantes). La mayoría han estado en la estancia desde los 45 días de nacidos, o bien se han integrado con anterioridad y han ido avanzando de sala de acuerdo al desarrollo de habilidades.

En Maternal 2, la mayoría de las niñas articulaban frases para expresar ideas o emociones, excepto una que pronunciaba palabras sin relacionarlas por oraciones. En el caso de los niños, dos de ellos articulaban oraciones para expresar ideas y emociones, el resto apenas empezaba a pronunciar palabras.

En general, los niños y las niñas eran muy curiosos y receptivos a las actividades de la estancia. En especial, las niñas eran muy sociables, mientras que los niños eran más reservados y guardaban distancia hasta sentirse en confianza. En cuanto al desarrollo de motricidad fina a tres niños y una niña se les dificultaba tomar el crayón para dibujar. La mayoría de las niñas habían desarrollado más esta habilidad.

En el caso de Maternal 3, el grupo se conformó en su mayoría por los niños de Maternal 2 con el cambio de semestre. De los 12 niños que lo integraron siete hicieron cambio de sala, cuatro ya estaban en este grupo y sólo una niña era de reciente ingreso. Las edades de este grupo oscilaban entre los 2 años 7 meses y los 3 años 9 meses, se integró por 7 niñas y 5 niños.

La mayoría de las niñas y los niños del grupo se expresaban con oraciones para manifestar ideas o emociones, excepto dos niños que se expresaban con palabras aisladas, y uno de ellos casi no pronunciaba palabras ya que se comunicaba la mayoría de las veces con sonidos o señalando objetos. En cuanto al desarrollo de su motricidad fina, tres niñas y dos niños habían desarrollado más esta habilidad. En general, tanto las niñas como los niños mostraron interés durante la lectura de cuentos. Dos niñas y un niño manifestaron que sus mamás les leían cuentos antes de dormir, una de ellas expresó que iba a comprar libros con su mamá y otra niña mencionó que conocía la biblioteca.

Técnicas e instrumentos

Las técnicas empleadas en la etapa de diagnóstico fueron la entrevista semiestructurada y la observación no participante y participante, los datos obtenidos permitieron conocer de qué manera se desarrolla la lectura en el salón de Maternal 2 y 3, el tipo de libros y/o materiales utilizados por las docentes, así como el tiempo destinado para esta actividad. Se pudo

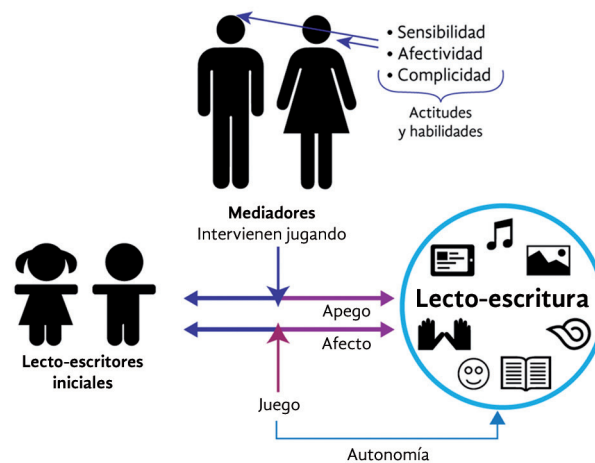
reconocer las actitudes y emociones que mostraban los niños durante esta actividad, así como las habilidades y actitudes manifestadas por las docentes.

Además para el diseño del taller se efectuó la revisión documental para determinar qué tipo de lecturas eran las más apropiadas para los propósitos planteados.

Diseño del taller

El objetivo del taller *Palabras mágicas* fue diseñar estrategias para que las niñas y niños de 2 y 3 años de la Estancia Infantil de la UNACH lograran establecer vínculos afectivos hacia la lectura y escritura al combinar actividades lúdicas, narraciones orales y el uso de materiales didácticos contextualizados. Además de promover la autonomía de los niños en la selección de sus materiales de lectura e inicio de la escritura, propiciar el desarrollo de su creatividad y expresividad al narrar sus propias historias y fomentar el acercamiento entre los niños y los adultos que los cuidan gracias a la lectura y al juego (ver esquema 2).

Esquema 2. El juego como generador de vínculos afectivos de lecto-escriutores iniciales y mediadores hacia la lecto-escritura.



Fuente: Elaboración con base en Bruner (1983), Vigotsky (1996) y Natale (2015).

Para el diseño del material didáctico contextualizado se recurrió al método proyectual de Bruno Munari (2004), el cual consiste en una serie de operaciones ordenadas lógicamente que responden a una necesidad dada en un

contexto determinado. Por tanto el diseño del material didáctico responde a una vinculación con los usuarios del mismo (niños de 2 y 3 años), y al espacio en el que se encuentran (salones de Maternal 2 y 3).

Las ilustraciones que se realizaron son de formas sencillas, con trazos redondeados para dar la sensación de suavidad o bien con textura para simular el trazo a mano o pinceladas. La selección de la tipografía se realizó con base en la investigación realizada por Walker y Reynolds (2005) acerca del uso de la tipografía y su efecto en el proceso lector. De acuerdo con estas autoras, la tipografía *sans serif* con trazos gruesos y uniformes es idónea para enseñar a leer a niños pequeños. Las familias tipográficas que se seleccionaron fueron:

1. *Sans serif*, por sus trazos gruesos, uniformes y sin adornos. Se usó la tipografía **Vogue** en sus variantes romana y bold.
2. *Script* en modalidad gráfica, ya que imita el trazo de letras a mano alzada y es muy similar a los trazos que los niños tienen cuando empiezan a escribir, la tipografía seleccionada es **123Marker**.

Los materiales que se seleccionaron para elaborar tarjetas, credenciales, letreros, etcétera, fueron: cartulinas, cartón y *foami*, ya que son fáciles de adquirir, no tienen un costo muy elevado, son sencillos de utilizar y muy prácticos para actividades manuales.

Los propósitos de estos materiales didácticos fueron:

- Personalizar con el nombre de cada niño y niña su material.
- Que su nombre fuera legible, con letra grande, de trazo grueso y uniforme.
- Que los niños se familiarizaran rápidamente con su uso, es decir, que su función fuera fácilmente reconocible.
- Que los niños sintieran afecto hacia materiales que ellos terminan de elaborar.
- Fomentar su creatividad al incluirlos en la elaboración de materiales didácticos.
- Ser objetos de lectura y juego.

El taller se estructuró en tres etapas, en 18 sesiones de 35 minutos dos veces por semana durante 4 meses y 2 semanas⁴, y 2 sesiones con duración de 40 minutos para el cierre. Estas etapas se ajustaron al calendario escolar de la estancia infantil, que está a la par del inicio y fin de semestre de la universidad.

4 El taller se ejecutó durante los meses de abril, mayo, agosto, septiembre y dos semanas de octubre de 2015.

La etapa preliminar consistió en tres sesiones que involucraban lecturas en diversos soportes y modos de narración, se utilizó una canción, la lectura dialogada y la lectura de un cuento narrada por un títere de tela. El propósito de esta etapa fue realizar el diagnóstico para identificar las actitudes de los niños durante la narración de cuentos, así como sus habilidades en motricidad fina.

La etapa 1 se diseñó tomando como referencia el aprendizaje de la lecto-escritura a partir del nombre propio (Conafe, 2011 y Ferreiro, 2013), ya que tiene un fuerte significado afectivo y positivo. El objetivo de esta etapa consistió en que los niños identificaran y escribieran su nombre (con apoyo de quien suscribe) utilizando los materiales didácticos (figuras de *foami*, tarjetas y figuras de papel) y vinculando la actividad plástica con lecturas de cuentos dialogadas y dramatizadas. Esta etapa tuvo una duración de 3 semanas (6 sesiones de 35 minutos) con el grupo de Maternal 2.

En la etapa 2 las actividades se destinaron al grupo de Maternal 3, el objetivo fue que los niños identificaran por escrito y comenzaran a escribir «mamá», «papá» y «casa», además de fomentar que expresaran nuevas situaciones o historias a partir de la narración oral de un cuento. Las técnicas implementadas fueron lectura dialogada y lectura dramatizada, además los niños interpretaron personajes de una fábula empleando máscaras de cartón. Esta etapa se estructuró en 4 semanas, con 8 sesiones de 35 minutos.

Para el cierre del taller se realizaron 2 sesiones de 40 minutos. La primera actividad consistió en que los niños contaran una historia de su propia creación a partir de la interacción con un objeto, un títere de tela con forma de mono (ver cuadro 1). En la segunda actividad se obsequiaron libros de cuentos de la colección «Los primerísimos» del Fondo de Cultura Económica, los niños tuvieron la libertad de seleccionar el libro que más les gustaba y posteriormente narraron el cuento a sus compañeros apoyándose en las ilustraciones del libro.

Cuadro 1. Narraciones orales publicadas en el libro «Las aventuras de Monito»

Participante (clave)	Edad	Título	Narración
Niña (NA1M3)	2 años 7 meses	La isla	Un monito se encontraba una casita, y caminaba con su bicicleta y con su carrito. Y luego se subió al barco. Y se fue acá, y se fue acá, y se fue acá con su carrito. Y se fue al castillo y en el agua con el barquito a su casita y con la mariposa.

Niño (N1M3)*	3 años	Amauri	Árbol (se le pregunta ¿Se trepó al árbol?, ¿qué vió en el árbol?) barco
Niño (N2M3)*	3 años 5 meses	El mono	Está en un barco (se le pregunta ¿A dónde se va?) al mar. (¿Qué se encontró?) el sol.
Niño (N4aM3)*	3 años 1mes	Monito	(¿En dónde estaba?) en una isla (¿qué se encontró?) un barco. (¿Y luego qué pasó?) El pirata se llevó sus bananas. (¿Y luego qué pasó?) Se encontró una princesa, y junto con la princesa compartió sus bananas.
Niña (NA2M3)*	3años 4 meses	Monito atrapado	(¿Qué estaba haciendo Monito?) Estaba subiendo y se encontró al sol. (¿Y luego qué pasó?) Y atrapó al monito con el sol y sus bananas también. Y también se fue en un barco pirata. Y luego estaba atrapado. (¿Y se pudo liberar?) No, ahí está atrapado.
Niña (NA3M3)*	2 años 9 meses	El árbol	Un chiste. Se subió a ver el sol. El mono se escondió en el árbol. El mono se escondió. (¿Y qué se encontró?) un tesoro
Niña (NA5aM3)	3 años 3 meses	El changuito	Una vez Monito se encontró tres globos y un castillo. Una vez Monito estaba en la fiesta. Se encontró el castillo, corrió. (¿Qué se encontró?) Una princesa y un príncipe, fueron a la fiesta. ¡Una biblioteca, una biblioteca, es una biblioteca! Le faltan los libros, muchos libros. ¡Mira mi biblioteca!
Niño (N5aM3)*	3 años 2 meses	Mateo	(¿Dónde está Monito?) Está en un barco. (¿A dónde va?) Una isla (¿qué hizo?) corrió. (¿Qué se encontró?) Una dona.
Niña (NA7M3)*	2 años 9 meses	El monito	¡Ay qué hermoso! (¿Qué hizo Monito?) Se cayó en el estanque y se fue a dormir.

*En el caso de los niños N1M3, N2M3, N4aM3, N5aM3 y las niñas NA2M3, NA3M3 y NA7M3 fue necesario realizar algunas preguntas para que el niño o niña narrara lo que le pasaba al personaje.

El producto final del taller fue un libro álbum impreso titulado «Las aventuras de Monito», contiene las historias narradas por los niños e ilustrado con sus dibujos, así el niño se presenta como autor de sus historias. Se entregó un ejemplar a cada participante y un libro multimedia que incluía las memorias del taller. La presentación de los libros se realizó con los padres de familia.⁵

5 La presentación se realizó un mes después de haber finalizado el taller, en noviembre de 2015.

Resultados del taller

De acuerdo a los objetivos planteados en el taller *Palabras mágicas* los resultados que se obtuvieron son los siguientes:

1. Se identificó que la lectura en voz alta ofrece un camino significativo y afectivo entre los niños y la cultura escrita. Sobre todo cuando se implementan técnicas de narración oral como: la lectura dialogada, la lectura dramatizada o el uso de títeres.

La lectura dramatizada hace posible que los niños presten interés durante la lectura y se emocionen, crea una atmósfera amena y es más fácil que ellos se involucren con la trama y reconozcan a los personajes con las diferentes entonaciones de voz. El uso de un títere como narrador también motiva su curiosidad, sin embargo se observó que los niños tardan más en prestar atención a la historia ya que prefieren estar en contacto físico con el títere, poco a poco se muestran interesados en el relato y se entusiasman.

La lectura dialogada tiene resultados favorables siempre y cuando el libro que se seleccione tenga ilustraciones llamativas y coloridas, de preferencia que abarquen toda la página. Se observó que los niños perdían fácilmente el interés en libros con escasas imágenes y mucho texto. Con la lectura dialogada es indispensable que la parte visual sea rica en imágenes.

2. El uso de materiales didácticos que han sido diseñados tomando como referente la identidad y contexto escolar donde se desenvuelve el niño también favorece el juego de la lectura. Ya que el niño pasa de ser un sujeto pasivo (sólo escuchando la lectura), a ser un sujeto activo al formar parte de la historia con estos materiales e incluso involucrándolo en el desarrollo de los mismos. El objeto que el niño construye implica diversas dimensiones:

- Individuales. Simboliza su identidad, al contener su nombre escrito y cuando él intenta escribirlo de forma autónoma.
- Comunicativas. Se puede expresar por medio del dibujo y desarrolla su creatividad.
- Sociales. Cuando lo elabora para alguien más como su mamá o algún compañero, establece vínculos afectivos por medio del objeto.

3. Los inicios de la escritura también se estimulan, sobre todo cuando se emplean técnicas de expresión plástica, como el dibujo o la pintura con diversos soportes e instrumentos, utilizando incluso su propio cuerpo para pintar o escribir. Se observó que después de haber pintado o coloreado, sus manos estaban menos tensas y se facilitaba auxiliarlos en el trazo de las grafías de su nombre. Las artes plásticas favorecen el desarrollo de sus habilidades motrices, ya que tienen mayor control sobre su cuerpo y sobre el espacio de escritura.

El dibujo en la primera infancia es fundamental ya que constituye el proceso inicial de la escritura. Para Vigotsky (1996: 33) «el niño pequeño dibuja primero, después determina qué es lo que ha dibujado; en la edad siguiente pone nombre al dibujo cuando está a medio hacer y, finalmente, decide de antemano qué es lo que va a dibujar». Este complejo proceso implica habilidad motriz, desarrollo del lenguaje y pensamiento.

4. Cuando se utiliza su nombre propio como principio de lectura y escritura, el niño se siente más identificado y motivado y su aprendizaje resulta significativo. Logrando incluso que se sientan con mayor confianza para comenzar a escribir de manera autónoma, lo cual se pudo observar en las últimas sesiones del taller.
5. Se comenzaron a familiarizar con la biblioteca y se les brindó la oportunidad de seleccionar sus propios materiales de lectura.
6. En el cierre del taller se fomentó que los niños se expresaran y narraran sus propias historias, al estimular su creatividad y expresividad mediante la lectura de sus dibujos. Con esta actividad se les reconoció como lectores y escritores.
7. Después de un mes de haber concluido el taller, se realizó la presentación de los productos finales con los padres de familia. Se entregaron un libro impreso y un libro digital interactivo titulado «Las aventuras de Monito», que contenía las historias narradas por los niños en el cierre del taller. Al hacer la entrega de los materiales a los niños se observó que varios de ellos mostraban afecto hacia sus libros, los abrazaban e indicaban a sus padres que ellos los habían hecho. Una niña narró la misma historia que había contado un mes antes.

CONCLUSIONES

La alfabetización es un largo y complejo proceso sociocultural que involucra el desarrollo de diversas habilidades para identificar, interpretar, comprender, crear y comunicar de forma verbal o escrita, es indispensable para el ejercicio de la ciudadanía, por lo tanto constituye un derecho vital.

Este proceso se va modificando a lo largo de la vida, es histórico y dinámico. Es posible iniciarlo desde la primera infancia, ya que los primeros años del ser humano son fundamentales en la conformación de estructuras neuronales. En años posteriores los efectos del ambiente y las personas que rodearon al niño serán observables en su conducta, desempeño y en la manera de relacionarse con el entorno y las personas.

Tanto la lectura como el juego son dos actividades necesarias que contribuyen al desarrollo del pensamiento y del lenguaje en el niño o la niña. Escuchar la narración de textos permite que el niño o la niña desarrollen su vocabulario, conozcan las estructuras del lenguaje y la relación entre lo oral y lo escrito, y sobre todo, les permite establecer relaciones de afecto con los adultos que participan con él o ella al prestar su voz a los textos.

El juego representa para la niña o el niño un acceso a la cultura, ya que en el juego imita y experimenta las relaciones y roles de los adultos, es una actividad con la que se puede expresar y relacionar con otros, por tanto representa una forma de socialización. Especialmente, el juego es una actividad divertida e inagotable gracias a su imaginación. En este proyecto se planteó que mostrar la lectura y escritura como prácticas lúdicas a niños y niñas de 2 y 3 años, las hace asequibles en su entorno escolar y se favorece el inicio de la alfabetización en la primera infancia.

Ofrecerles textos en diversos formatos y materiales apropiados a su edad posibilita que se enriquezcan sus experiencias. Tocar, observar e incluso morder estos materiales, les permite comenzar a identificar y relacionar la oralidad con la escritura. Además pueden seleccionar los textos que más les interesen o llamen su atención; posiblemente recurran una y otra vez al mismo texto cuando este les agrada y empiecen a formar un vínculo afectivo hacia el libro.

La lectura en voz alta es indispensable para iniciar este proceso, ya que las niñas y niños se ven beneficiados con esta práctica en diversos sentidos. Su lenguaje oral se desarrolla al ampliar su vocabulario y conocer las estructuras lingüísticas, con ello su pensamiento también comenzará a estructurarse y a conocer y reconocer significantes y significados.

Con la lectura niños y niñas experimentan diversos estados de ánimo, sorpresa, alegría, enfado, tristeza, miedo, amor, por tanto su sensibilidad se enriquece. Para lograrlo, se identificó que la técnica de lectura dramatizada les permite reconocer los diferentes personajes y prestar atención a

la historia, al utilizar diferentes entonaciones de voz. La lectura dialogada también se puede usar como estrategia, siempre y cuando se tenga el material adecuado con ilustraciones atractivas y poco texto. En textos extensos lo idóneo es usar la lectura dramatizada.

Gracias a la lectura niñas y niños sienten cercanía y afecto hacia los adultos que los rodean (padres, cuidadores y docentes), comienzan a comunicarse con ellos mediante el diálogo. Por ello, la participación del adulto es fundamental, pues serán los encargados de prestar su voz al texto para que cobre vida en la imaginación de los niños. Por lo tanto las actitudes y valoraciones que muestre frente a la lectura influirán en la percepción que el niño o niña tenga de ella.

Tanto los materiales como el ambiente favorecen la diversidad de lecturas y juegos, pero sobre todo la participación de los adultos como mediadores es fundamental en la calidad de la lectura y del juego.

Los inicios de la escritura también se estimulan, sobre todo cuando se emplean técnicas de expresión plástica como el dibujo o la pintura con diversos soportes e instrumentos, utilizando incluso su cuerpo para pintar o escribir. Permite mejorar sus habilidades motrices, tienen mayor control sobre su cuerpo y el espacio de escritura.

Cuando se utiliza su nombre propio como principio de lectura y escritura, el niño se siente más identificado y motivado y su aprendizaje resulta significativo. Logrando incluso que se sientan con mayor confianza para comenzar a escribir de manera autónoma.

Por último, se debe puntualizar que la propuesta expuesta en el taller se presenta como una posibilidad para empezar a abrirse camino en el histórico, dinámico y complejo proceso lecto-escritor.

BIBLIOGRAFÍA

- Barthes, R.** (2009). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Bhattacharjee, Y.** (2015, enero). *The first year*. *National Geographic* 227(1), 58-77.
- Braslasvky, B.** (2003, junio). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura* 24 (2), 2-17.
- Brougere, G.** (2013, octubre). El niño en la cultura lúdica. *Ludicamente* 2 (4), 1-10.
- Bruner, J.** (1983, marzo). *Juego, pensamiento y lenguaje*. Conferencia presentada en la reunión anual de la Preschool Playgroups Association of Great Britain, Llandudno, Gales.
- Clemente, M. & Ramírez, E.** (2008). *Primeros contactos con la lectura. Leer sin saber leer*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- CONACULTA.** (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*. México: Autor. Recuperado de http://sic.gob.mx/publicaciones_sic.php
- CONAFE.** (2011). *Aprendo con mi nombre. Guía para enseñar a leer a partir del nombre propio*. México: Autor.
- Ferreiro, E.** (2008, 17 de abril). *Hechos de carácter general que tienen incidencia en las condiciones de enseñanza*. Conferencia presentada en el programa de capacitación "Lectura y escritura en la alfabetización inicial", La Plata, Argentina. Vídeo recuperado el 3 de octubre de 2015 de: <https://www.youtube.com/watch?v=zh6lVMB66SI&list=PLVpYko8XQAeRMCrgcvBuL3FK83SRbUou9&index=2>
- _____. (2013, 27 de agosto). *El significado del nombre propio*. Vídeo recuperado el 23 de marzo de 2015 de <https://www.youtube.com/watch?v=QULVOhaeJyA&index=22&list=WL>
- Freire, P.** (noviembre, 1981). *La importancia del acto de leer*. Conferencia presentada en el Congreso Brasileño de Lectura, Sao Paulo, Brasil.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez** (2009, 3 de octubre). *Plan General de Promoción y dinamización de la lectura*. Salamanca: Autor.
- Huizinga, J.** (2007). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial / Emecé Editores.
- Márquez, G.** (1988, enero-marzo). Sociología del libro y de la lectura: La comunicación cultural en Andalucía. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*. 4(10), 5-20.
- Munari, B.** (2004). *Cómo nacen los objetos*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Natale, L.** (2014, 2 de abril). Alfabetización temprana. En *Diccionario digital de nuevas formas de lectura y escritura*. España: Universidad de Salamanca. Recuperado de: <http://dinle.eusal.es/searchword.php?valor=Alfabetizaci%C3%B3n%20temprana>

- Patte, G.** (2011). *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M.** (2015, 7 de agosto). El acto de leer y compartir. *El País*. Recuperado de: <http://www.elpais.com.uy/cultural/acto-leer-compartir-michele-petit.html>
- SEP** (2013). *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial.* México: Autor.
- UNESCO** (2008). *El desafío de la alfabetización en el mundo.* París: Autor.
- UNICEF.** (1984). El desarrollo del niño en la primera infancia. Dos documentos sobre la política y la programación del UNICEF. *Programa de Cooperación UNESCO - UNICEF.* (18). París: UNESCO / UNICEF.
- Vigotsky, L.** (1996). *Pensamiento y lenguaje.* México: Ediciones Quinto Sol.
- Walker, S. & Reynolds, L.** (2005). *The typographic design for children project.* Recuperado de: <http://www.kidstype.org/>
- Zuluaga, S. & Giraldo, Y.** (2012, 15 de agosto). Tengo palabras para nombrarte y amarte. *Revista Iberoamericana de Educación.* 59(4), 1-9. Recuperado de <http://www.rieoei.org/expe/4939Zuloaga.pdf>