

---

## PRÁCTICAS DE LECTURA Y ENSEÑANZA DEL SISTEMA DE ESCRITURA EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

---

EPIFANIO ESPINOSA TAVERA

### RESUMEN:

Con base en un estudio etnográfico se analizan las prácticas de lectura y de enseñanza del sistema alfabético de escritura (SAE) construidas por seis maestras al trabajar con la propuesta oficial vigente de alfabetización inicial. Se destacan los sentidos y usos de la lectura para favorecer entre los niños de primer grado el desarrollo de estrategias lectoras y la exploración de sus usos sociales. Asimismo, se muestran los vínculos entre la lectura y la enseñanza del SAE. Con apoyo en la noción bajtiniana de dialogicidad se muestran la experiencia y los niños como voces que llevan a las maestras a articular en estrategias singulares recursos provenientes de la tradición y de la propuesta actual. Se concluye discutiendo la pertinencia de las propuestas estructuradas para la mejora de la enseñanza y la conveniencia de articular la capacitación de maestros a la implementación de las reformas como una forma de extender al colectivo de docentes los procesos dialógicos que conlleva la implementación de nuevas propuestas.

**PALABRAS CLAVE:** alfabetización, lectura, sistema alfabético de escritura, enseñanza.

### INTRODUCCIÓN

En este trabajo examino las prácticas de lectura y de enseñanza del sistema alfabético de escritura (SAE) construidas por maestras de primer grado de primaria a partir de la propuesta de alfabetización inicial instrumentada desde 1997 (en adelante PP). Enfoco los sentidos y relaciones entre ambas prácticas, así como el papel de la experiencia y los niños en su construcción.

Apoyada en supuestos próximos a los estudios psicogenéticos y de la corriente sociocultural, la PP plantea el involucramiento de los niños en la lectura y producción de textos diversos, así como la reflexión sobre lo que leen y

---

escriben, como medios para que ellos se apropien tanto de los usos y funciones sociales de la escritura, como del funcionamiento del SAE. Ello supuso dos cambios radicales con respecto a las prácticas dominantes de alfabetización: a) trabajo simultáneo con lectura, escritura de textos y el SAE vs la enseñanza secuencial predominante -primero aprendizaje del SAE y después lectura comprensiva y redacción- y b) enseñanza indirecta del SAE vs la enseñanza sistemática tradicional de las letras.

La distancia evidente entre las prácticas tradicionales de alfabetización y las promovidas en la PP, plantea diversas interrogantes sobre la incorporación que hicieron los maestros de PP ¿Cómo respondieron a la propuesta de trabajar simultáneamente lectura, producción de textos y el SAE? ¿En qué formas y sentidos promueven la lectura y escritura de textos? ¿Cómo enfrentan y resuelven la enseñanza del SAE? En este trabajo analizo algunos sentidos que tuvo la lectura en el trabajo de cinco maestras, así como las formas y los propósitos en la que articularon a la enseñanza del SAE.

El análisis se deriva de un estudio etnográfico enfocado en los procesos mediante los cuales los maestros incorporan las propuestas surgidas de las reformas. El trabajo de campo se realizó de 2002 a 2004 en una de las ciudades más importantes de Guerrero. Las cuatro escuelas donde trabajaban las maestras se ubican en colonias urbano marginales. Los niños proceden de familias de clase trabajadora. Cuatro de las maestras tenían estudios de licenciatura de la UPN y las otras sólo contaban con estudios de normal básica. Todas contaron en algún momento con asesoría para implementar la propuesta. Cuatro maestras habían recibido asesoría desde su participación, en años anteriores, en la instrumentación de la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita (PALEM).

Se realizaron al menos seis visitas a cada maestra. Se observaron sus clases, principalmente de español, y se realizaron entrevistas informales. El archivo de campo consta de 39 registros con clases y entrevistas, y 18 entrevistas, además de trabajos y materiales elaborados por los niños y las maestras. En este trabajo

---

me apoyo en el material recopilado para rastrear específicamente las prácticas de lectura emprendidas por las maestras y sus vínculos con la enseñanza del SAE.

### **PROPUESTAS, PRÁCTICAS Y DIALOGÍA**

Asumo las prácticas de lectura y de enseñanza del SAE, como producciones dialógicas construidas por las maestras en interacción con la PP. Para Bajtin, el habla -y toda práctica social- está poblada de palabras ajenas. Ello es así en tanto que “toda palabra concreta (enunciado), encuentra siempre un objeto hacia el que orientarse, condicionado ya, contestado, evaluado ... el objeto está rodeado e impregnado de ideas generales, de puntos de vista, de valoraciones y acentos ajenos” (Bajtin, 1989: 94). Pero, aunque poblada de voces ajenas, el habla no es la expresión pasiva de sus orientaciones y acentos acerca de un objeto o tema. Más bien, propone Bajtin, toda enunciación, el “habla viva”, es la expresión de una participación activa del hablante en el diálogo social de la pluralidad de voces que se han pronunciado con distintas orientaciones y acentos acerca de un mismo objeto. En este sentido, para Bajtin toda enunciación, el tono y la orientación de la palabra, es producida en interacción dialógica con las “valoraciones y los acentos ajenos”, dando lugar a entrelazamientos y relaciones complejas entre una pluralidad de voces.

Desde esta perspectiva, asumo que en las prácticas de alfabetización de las maestras, aunque trabajen con una propuesta específica, se encuentran articuladas diversas voces, pasadas y actuales, con planteamientos y orientaciones heterogéneos en torno a la lectura, el SAE y las formas en que los niños pueden apropiárselos. En mi perspectiva, la PP constituye una voz cuya orientación e intencionalidad sobre la alfabetización inicial, las maestras “entrelazan en complejas relaciones” con voces procedentes de las tradiciones pedagógicas y del entorno institucional y social (Espinosa, 2007). Aquí destaco el papel de la experiencia y de los niños como referentes que las maestras consideran -para validar, ponderar o rechazar proposiciones provenientes tanto

---

de la tradición como de la PP- en la producción dialógica de sus prácticas de lectura y de enseñanza del SAE.

### **LA LECTURA Y LA ENSEÑANZA DEL SAE EN LA PP**

En la PP, los textos son centrales. Se propone leer y producir diferentes textos para que los niños se familiaricen con sus usos y sus funciones, al mismo tiempo que aprenden el SAE. El trabajo simultáneo se organiza por lecciones, cuya secuencia didáctica se estructura en torno a un texto –generalmente un cuento-. Las actividades iniciales enfocan la lectura y las siguientes la enseñanza del SAE y la escritura de textos.

Para trabajar la lectura, la PP integra un esquema para desarrollar estrategias lectoras. Las actividades iniciales pretenden que los niños formulen predicciones sobre el contenido de los textos, que aprendan a considerar elementos textuales -el título, las imágenes o la estructura-, sus vivencias o conocimientos para construir hipótesis sobre el contenido. Otras actividades, para realizarse durante la lectura, se proponen que los niños utilicen cada vez más la información gráfica y tengan mayor participación en la lectura. Al término de la lectura hay actividades para que los niños aprendan a verificar sus predicciones, así como a relacionar el contenido con acontecimientos o vivencias personales.

Para el aprendizaje del SAE, además de la lectura y producción de textos, se incluyen actividades orientadas al descubrimiento de su funcionamiento y de sus convencionalidades. Se espera que los maestros alienten la reflexión de los niños mediante preguntas y la confrontación de sus respuestas.

### **LA LECTURA, SUS USOS Y SUS SENTIDOS EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL**

Apoyadas en la PP, las maestras construyeron una estrategia de alfabetización simultánea focalizada. Aunque desde el inicio del año trabajaban con la lectura, la producción de textos, y el SAE, ellas focalizaban su atención en esos contenidos diferencial y progresivamente. Primero seguían sistemáticamente

---

los progresos de los niños en el dominio del SAE y trasladaban su atención a los progresos en la lectura y, particularmente la producción de textos, hasta que la mayoría de niños mostraba un cierto dominio del SAE. En este marco, sin embargo, las maestras propiciaron una heterogeneidad de situaciones en las que la lectura cobraba tres propósitos: propiciar el desarrollo de estrategias de lectura, explorar usos de la lectura y apoyar el aprendizaje del SAE.

**1. Lectura y desarrollo de estrategias lectoras.** Este era uno de los propósitos más trabajados por las maestras, principalmente al inicio de cada lección, cuando se leía por primera vez el texto correspondiente. Las maestras utilizaban el esquema propuesto por PP. Iniciaban realizando preguntas para involucrar a los alumnos en la formulación de predicciones. Las preguntas aludían al tipo de texto que se leería, a lo que decía en el título, o a la exploración e interpretación de las imágenes que acompañaban el escrito.

Las maestras retomaban las respuestas de los niños, destacaban las distintas aportaciones o las ponían a consideración del grupo; algunas maestras las anotaban en el pizarrón para verificarlas al término de la lectura. Al terminar la lectura, propiciaban comentarios de los niños sobre el contenido, la trama, los personajes, las acciones desarrolladas, y la relación con situaciones cotidianas o experiencias personales. Además, algunas maestras, hacían que los niños confirmaran o replantearan sus predicciones.

Más que por estar indicado en la PP, las maestras justificaban el uso continuo del esquema de PP por la valoración positiva que hacían del desempeño de los niños al trabajar la lectura. M1 decía “con cualquier libro de apoyo (los niños) aprenden a leer... pero aquí (con la PP), analizan, desarrollan más su imaginación, cuestionan”. Otra maestra, M2, contrastaba el logro de los niños cuando trabajaba con el método silábico y lo que apreciaba con su nueva forma de trabajo –“la verdad sí lograba que aprendieran a leer... la diferencia que veo es que cuando el niño empieza a leer te entiende, comprende lo que está leyendo, tiene más fluidez, tiene más seguridad”. Al valorar positivamente el

---

desempeño de los niños, las maestras se apropiaron del esquema de PP como un saber pertinente para el aprendizaje de la lectura (Mercado, 2002).

**2. Exploración de usos de la lectura.** En la PP, los textos de cada lección están predeterminados, su lectura no responde a un interés previo, o a algún propósito de los alumnos. No obstante, las maestras emprendieron prácticas donde ellos experimentaron de manera significativa algunos usos de la lectura.

Regularmente, la lectura adquiría un propósito definido mediante las conversaciones estimuladas por las maestras previamente sobre acontecimientos relacionados con el texto. Se trata de saberes comúnmente empleados por los maestros para que los contenidos curriculares cobren sentido para los niños (Mercado, 1994). Fue por la participación de los niños, sus ideas, su interacción con los textos, estimulados por las profesoras a veces con otros propósitos, que se suscitaron situaciones donde lo leído o la necesidad de leer iba más allá de la mera lectura *per se*. Es decir, situaciones donde ellos vivenciaron algunos usos de la lectura. Entre los usos de la lectura que con mayor frecuencia se suscitaron estaban los tres siguientes.

**Uso de la lectura para la discusión y reflexión de acontecimientos cotidianos.**

Este uso se generaba por los mismos comentarios de los alumnos sobre los textos leídos, a partir de las preguntas que hacían las maestras. Algunas veces, tales situaciones se propiciaban cuando las maestras recuperaban los comentarios de los niños sobre el texto leído para formular cuestionamientos abiertos –“¿por qué se enferman de lombrices los niños?”–; preguntas que posibilitaban que ellos relacionaran el contenido con el conocimiento que tenían de la vida cotidiana. En otras ocasiones las maestras usaban deliberadamente la lectura para reflexionar situaciones cotidianas. Ello sucedía cuando planteaban preguntas apelando a la experiencia personal de los niños –“¿alguna vez les ha pasado a ustedes algo igual?”.

**Uso de la lectura para el entretenimiento y disfrute.** Este era uno de los usos más recurrentes. Su frecuencia se debía, en parte, a que la mayoría de los textos del libro del alumno eran cuentos. Comúnmente los niños disfrutaban de la

---

lectura, les gustaba leerlos varias veces en la semana. También contribuían en este sentido otras acciones promovidas por las maestras como la conversión de textos en canciones. Los alumnos de M2, por ejemplo, durante algún tiempo insistían en leer “Los changos”. Un texto que leyeron y cantaron con anterioridad. Aunque los niños ya conocían la letra, volvían a sacar sus libros para “leer” mientras cantaban.

Otras acciones como las dramatizaciones o la revisión de los libros de la biblioteca del aula en tiempos libres, aunque eran emprendidas por las maestras con otros propósitos derivaban en situaciones que propiciaban en los niños el disfrute de lo leído. M3, por ejemplo, organizó la dramatización del cuento que leyeron dos días antes. Su finalidad, relató en entrevista, era recordar el contenido para darle sentido a las actividades de ese día. Además de lograr su propósito, la actividad resultó divertida para los niños, quienes reían y daban sugerencias de cómo representar los personajes.

**Uso de la lectura como contexto para promover la producción de textos.** En PP, los textos de las lecciones sirven como contexto para producir otros textos donde los niños exploren sus usos sociales. Las maestras emprendían además otras actividades donde la lectura servía de base para elaborar otros escritos. En ciertos casos, la escritura a partir de textos ya leídos tenía el propósito de facilitar el acceso de los niños al dominio y comprensión de algún género textual, por ejemplo los cuentos: “les decía que en ... los cochinitos podían decir que eran cuatro ... cambiarles los nombres ... que fuera diferente el final ... el objetivo es que ellos vean que tiene un principio, luego una secuencia y el final” (M4). En otros casos, la producción de escritos estaba ligada al interés de propiciar una mejor comprensión del contenido de los textos leídos. Después de la lectura, M3, por ejemplo, solicitaba a los niños reescribir el texto con sus propias palabras; le interesaba, decía, saber lo que ellos habían logrado comprender.

---

## **LECTURA Y APRENDIZAJE DEL SAE**

Tradicionalmente el SAE se enseña de manera sistemática y explícita. Las maestras articularon, con sentidos móviles y cambiantes, esa orientación a la enseñanza indirecta promovida por PP, produciendo una estrategia de *enseñanza sistemática reflexiva* del SAE. En esta estrategia, las maestras promovían la reflexión sobre las convencionalidades de la escritura -preguntar a los niños cómo dice o cómo se escribe; comparar escrituras entre ellos, discutir cómo escribir determinada palabra, etc.-, articulándola a la enseñanza sistemática de algunas letras -escritura, lectura y dictado de palabras-. En esta estrategia, la lectura de textos funcionaba como contexto para trabajar las convencionalidades del SAE, principalmente su naturaleza alfabética, en dos modalidades.

**Lectura y reflexión del SAE.** Este uso consistía fundamentalmente en la realización de preguntas para propiciar entre los niños la discusión de diversos aspectos de la escritura del texto que se estaba leyendo. En una clase, por ejemplo, M5 llevó a los niños a hacer predicciones sobre el cuento “¡A que te pego!” y, previo a la lectura, abrió un espacio para trabajar con el título en la reflexión de aspectos convencionales de la escritura:

Identificación y conteo de las palabras: “A que te pego, ¿cuántas palabras tiene?...”

Diferenciación entre palabras y signos: “¿Éstas -los signos- serán palabras?”

Correspondencia grafofonética: “¿Dónde dice pego? ... ¿Cómo sabes que dice pego?”

**Lectura y enseñanza sistemática del SAE.** En este uso, apoyadas en el contenido y principalmente en el título de los textos leídos, algunas maestras seleccionaban alguna letra en particular para trabajarla con los niños a lo largo de la semana. Por ejemplo, en la Lección “Paco el Chato”, trabajaban la letra P; en la de “Saltan y saltan”, la letra S. Las maestras solicitaban a los niños palabras que incluyeran la misma consonante de la palabra seleccionada - “Paco”, “saltan”, etc-, las cuales trabajaban individual o colectivamente durante la semana mediante dictado, lectura, formación con letras móviles o

---

completando palabras. Durante la lectura o la escritura de palabras las maestras preguntaban a los niños para centrar su atención en cómo decía o cómo se escribían las sílabas en estudio “¿Y aquí qué dice? ... ¿Con qué empieza chocolate?”.

El sentido del trabajo sistemático era familiarizar a los niños con el funcionamiento alfabético del SAE hasta que ellos lo comprendían y generalizaban al sistema de escritura. Así, explicaba M3 y se apreció en su trabajo, no se enseñaba sistemáticamente todo el alfabeto, sino sólo algunas letras, mientras los niños “agarran la onda”. Apoyada en sus experiencias anteriores, argumentaba M3, el trabajo sistemático de algunas letras propicia que los niños generalicen ese conocimiento al funcionamiento de las demás letras, “la ventaja fue que como a la lección 18 o 20, yo veía que los niños ya sabían hasta sílabas compuestas”.

## **CONCLUSIONES**

Al trabajar con PP, las maestras resignificaron el papel de la lectura en la alfabetización inicial. Incorporaron la lectura como un contenido del cual los niños, aún sin saber leer, pueden aprender aspectos como sus usos o desarrollar estrategias lectoras. Más aún, replantearon la relación entre el aprendizaje del SAE y la lectura; de manera inversa a la relación secuencial que valoraban positivamente, ellas utilizaron la lectura como contexto y punto de partida para la exploración y aprendizaje del SAE.

Estas reformulaciones sugieren que las propuestas estructuradas no conducen necesariamente a la desprofesionalización o mera tecnificación de la enseñanza. La alfabetización simultánea focalizada desarrollada por las maestras, muestra la apropiación de las propuestas como un proceso activo de producción y negociación de nuevos sentidos y saberes para la enseñanza, más que una reproducción fiel de sus prescripciones. En las prácticas de lectura que crearon, negociaron de manera dialógica las proposiciones de PP al ponerlas en relación con sus experiencias pasadas y el desempeño de los niños. Aludiendo a Bajtin,

---

podría decirse que en algunos casos –como la incorporación del esquema de lectura-, la voz de la experiencia de las maestras, se orientó hacia la voz de la PP como una referencia “de valoración y de apoyo” de sus proposiciones y recursos para trabajar la lectura. No obstante, en otros casos –como el uso de la lectura para la enseñanza sistemática reflexiva del SAE-, la voz de la experiencia sirvió de soporte para matizar, ponderar y articular voces divergentes -la enseñanza sistemática y la indirecta de PP.

La incorporación de nuevas propuestas inevitablemente se produce en interacción con una pluralidad de voces del entorno, cuyas “orientaciones” y “acentos” los maestros no pueden dejar de considerar (Chartier, 2000). Este proceso constructivo podría fortalecerse vinculando la capacitación a la implementación de nuevas propuestas, procesos comúnmente escindidos. Ello posibilitaría extender al colectivo de maestros la construcción dialógica de sentidos que conlleva la apropiación. Tarea compleja que, actualmente, los maestros se ven precisados a resolver cada quien por sus propios medios.

## REFERENCIAS

- Bajtín, Mijail (1989). *Teoría y estética de la novela*, Madrid: Taurus.
- Chartier, A. Marie (2000) “Fazeres ordinários da classe: uma aposta para pesquisa e para a formação”, *Educação e pesquisa*, vol. 26, núm. 2, pp. 157-168.
- Espinosa, Epifanio (2007) *Los maestros y la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. Estudio etnográfico de la incorporación de una reforma para la alfabetización inicial en la primaria*, tesis doctoral, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Mercado, Ruth (2002) *Los saberes docentes como construcción social*, México: FCE.
- Mercado, Ruth (1994) “Saberes docentes y voces sociales en el trabajo de enseñanza”, en A. Álvarez y P. Del Río (eds.) *Sociocultural Research*, Madrid: Infancia y Aprendizaje.