

Lectoescritura: eventos de literacidad en preescolar¹

Literacy: reading and writing literacy events in preschool

Mercedes Aideé Torres Velázquez

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México

aidee20000924@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo surge de una investigación de posgrado acerca de una serie de actividades de lectoescritura llevadas a cabo por niños de tercer año de nivel preescolar con el fin de iniciar o consolidar su alfabetización. Dichas actividades fueron elaboradas a partir de las características que, según Piaget, poseen los niños en esta etapa pre-operatoria. Dadas las características de los niños que aún no leen ni escriben de manera convencional se llevaron a cabo eventos de lectura y escritura propicios para ellos, dando lugar a un uso social peculiar de la lectoescritura y a la literacidad en preescolar. Esta última se asume como el uso social de la lectoescritura en un determinado contexto y dentro de una *comunidad de práctica*.

Palabras clave: lectoescritura, literacidad en preescolar, niños preescolares, comunidades de práctica.

Abstract

This work stems from research carried out in a process of graduate. It was noted that at the preschool level, with children attending third grade, carried out a series of literacy activities to start or strengthen their literacy. These activities are framed by the recognition that educators have about the features they have children, according to Piaget, they are in the pre-operative stage. Given the characteristics of children who do not even read or write conventionally carried out reading and writing events good to them, which results in a peculiar social use of reading and

¹ El presente artículo se realizó durante la estancia como estudiante del programa de doctoral en Ciencias de la Educación, promoción 2012-2014, que imparte el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México ISCEEM, y guarda íntima relación con la investigación que se desarrolla como tesista de dicho programa.

writing, this encourages literacy in preschool. We assume the literacy as the social use of reading and writing in a specific context, in a community of practice.

Key words: literacy, literacy in preschool, preschoolers, communities of practice.

Fecha Recepción:

Agosto 2015

Fecha Aceptación:

Enero 2016

Introducción

El presente artículo trata sobre las categorías de lectoescritura y literacidad. Algunos autores las consideran sinónimos, pero otros difieren al respecto; por ejemplo, Ferreiro (1997, p 25) asevera que en América Latina, a diferencia de Estados Unidos, la lectura y escritura se inducen de manera conjunta o simultánea para alfabetizar, por lo que se ha utilizado la expresión “lectoescritura”, y afirma que la visión de disociar ambas actividades es inherente a la enseñanza de la escritura como técnica de transcripción. Kalman (2004, p.49) asume que la “lectoescritura” es la práctica de leer y escribir para la alfabetización.

Por su parte, Zavala, Niño-Murcia y Ames (2004, p. 10) afirman que para llenar el vacío semántico del término *alfabetización*, en castellano se utiliza la palabra *literacidad* como una tecnología que está siempre inmersa en procesos sociales y discursivos, y que representa la práctica de lo letrado no solo en programas escolares sino en cualquier contexto sociocultural. Asimismo, enfatizan que el uso del término literacidad evita caer en repeticiones, ya que cuando hablamos de literacidad nos referimos tanto a la lectura como a la escritura. Si bien se trata de procesos distintos, ambos están íntimamente conectados y constituyen parte de la experiencia de lo letrado.

Heat (2004), Barton y Hamilton (2004), Kalman (2004), entre otros, asumen a la literacidad como las maneras o los usos sociales que se hacen de la lectura y escritura en un contexto específico. Para el presente artículo, producto de un trabajo de investigación, se reconoce a la lectoescritura como el proceso de alfabetización que se realiza con los niños preescolares, y a la

literacidad como el uso social de la lectura y la escritura en contextos específicos, por ejemplo, en el preescolar donde se realizó la investigación.

Cabe señalar que el tema central de la investigación referida, fue conocer cómo las educadoras de un jardín de niños —ubicado en una localidad rural del Estado de México— consideraban el contexto sociocultural de los niños que cursan el tercer grado de preescolar al acercarlos a la lectoescritura. Como parte del producto de la investigación, tanto documental como de campo, se concluyó que en el nivel preescolar existe un tipo de literacidad, la cual está enmarcada por las características de los niños que cursan el tercer grado de ese nivel educativo (en el aspecto cognitivo) y las actividades de lectoescritura que realizan las educadoras para alfabetizarlos. Es decir, de acuerdo con Jean Piaget, ellos se encuentran en el estadio pre-operatorio, pero además algunos están iniciando y otros consolidando su proceso formal de alfabetización.

En el presente artículo se abordarán en primer lugar, los referentes teóricos de Jean Piaget para describir las características de los niños que cursan el grado escolar mencionado.

Posteriormente se analizará la lectoescritura como un objeto conceptual que construyen los niños preescolares. Según diferentes autores que han compartido sus propuestas en torno a la lectoescritura, los niños presencian diversas prácticas en los que ya son capaces de utilizar la lengua escrita como una herramienta social, y observan un sinnúmero de experiencias que les permiten plantearse hipótesis que luego van corrigiendo o corroborando gracias a su interacción con los ya alfabetizados.

En la siguiente parte de este artículo se hace un análisis de las categorías *literacidad* y *literacidad en preescolar*, precisando las prácticas sociales que las promueven. Se reconoce que las prácticas relacionadas con la lengua escrita en preescolar difieren de las de otros entornos sociales. Las características de los niños preescolares, quienes se están iniciando en el proceso de alfabetización o posiblemente consolidándose en él, propician que dichas prácticas sean peculiares. De acuerdo con lo planteado por Zabala et al. (2004, p. 8), la tecnología y la literacidad se utilizan de manera idiosincrática, pues dependiendo de los contextos sociales y culturales donde se recrean, el preescolar presenta un espacio social diferente. Por ejemplo, Hernández, García y Moreno (2012, p. 468) hacen referencia a la *literacidad académica* en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Cuajimalpa, que es un ambiente donde los sujetos ya están alfabetizados y se espera no solo que desarrollen un pensamiento crítico, sino que

además sean capaces de sumarse al discurso académico de dicha institución. De acuerdo al escenario, los sujetos que interactúan y sus intereses, existen diferentes tipos de literacidad. Por ese motivo se habla de literacidad en preescolar.

También se menciona la categoría *comunidades de práctica*, la cual se reconoce como un entorno o escenario social donde se realizan, en el ámbito de preescolar y en diferentes espacios, prácticas que tienen que ver con la literacidad en preescolar.

Para finalizar, como parte de la literacidad y de acuerdo con Heath (2004), se presentan las categorías *eventos de lectura* y *eventos de escritura*. Desde la postura de diferentes autores se analizan ambas y se plantean sus concepciones con relación a estas para favorecer en los niños la alfabetización, entendiendo este término, de acuerdo con Kalman (2004) y Hernández (2005), como un proceso en el que los niños, jóvenes o adultos, utilizan la lectoescritura o la literacidad como herramientas que les permiten desenvolverse en los diferentes escenarios sociales, para comunicarse o resolver cualquier situación que se presente.

Los niños preescolares en el estadio pre-operatorio

Los niños que cursan el tercer grado de preescolar y cuyas edades fluctúan entre los cuatro a seis años aproximadamente, se encuentran a la mitad del estadio que Jean Piaget denominó *pre-operatorio*: cerca de los 2 a 6 años inician las representaciones mentales, es decir, los objetos pueden ser sustituidos por algo que los represente: dibujos o el lenguaje oral que ya ha iniciado y se consolida en esta etapa. El niño puede representar los objetos al nombrarlos, dibujarlos o reconocerlos en imágenes, sin necesidad de tenerlos físicamente; asimismo, inicia el juego simbólico (asumen personajes que representan al jugar, por ejemplo, a ser el doctor o el papá del niño enfermo). Tienen lugar las primeras manifestaciones de las operaciones del pensamiento lógico-matemático que se caracterizan por la reversibilidad: los objetos o las sustancias pueden volver a su estado original. En esta etapa, el juego tiene un lugar muy importante para el desarrollo de la expresión oral; así como se pueden evocar o representar los objetos ausentes, ya sea mediante dibujos o imágenes, también los niños gozan al asumir roles o papeles representativos cuando juegan. Este periodo se caracteriza por la formación de símbolos y signos representativos como los utilizados en el lenguaje escrito que comienzan a conocer. El lenguaje oral se ha favorecido en esta etapa, se inicia con el lenguaje egocéntrico, después tiene cabida el

social en el que a través de preguntas desea obtener información acerca de lo que desconoce o intenta comprender. Constantemente pregunta: ¿por qué es así?, ¿por qué sucede de tal manera? Además, busca el reconocimiento de los demás y le gusta que le festejen sus logros (cfr. Piaget 1969/2008, pp. 18-25; 1972/1980, pp. 17-18; Piaget e Inhelder, 1969/2007, pp. 97, 131).

Cuando Piaget clasificó las etapas de desarrollo en estadios y de acuerdo a las edades que estableció para cada uno, puntualizó que solo son aproximaciones de acuerdo a lo más recurrente o repetitivo de las conductas que presentaron los niños estudiados. Es decir, un niño de menos de dos años puede comenzar mucho antes de esa edad a comunicarse de manera verbal, o uno de cinco puede resolver problemas complejos como lo hacen los niños que ya están en el tercer estadio y que realizan operaciones concretas.

Que un niño comience a mostrar actitudes propias de un estadio más avanzado a edad más temprana, o viceversa, o que permanezca por mucho tiempo en un estadio sin poder pasar al siguiente aunque ya tenga más edad de la establecida en la clasificación, depende de sus procesos de maduración, los cuales son diferentes en cada niño y dependen de su *percepción*, de las ocasiones que haya interactuado con el objeto de conocimiento, así como de las oportunidades que le haya brindado el contexto social donde se desenvuelve. Piaget mencionó estos y otros factores, como las *interacciones estimuladoras*, que tienen que ver con el afecto de la madre y la interconexión que se haya producido debido a su carácter y el del infante (Piaget e Inhelder, 1969/2007, p. 37).

La *percepción* que el sujeto tiene del objeto, de acuerdo con Piaget, depende de la madurez de cada individuo. Por tanto, para él las actividades perceptivas se desarrollan naturalmente con la edad, en calidad y número: “un niño de nueve o diez años percibirá referencias y direcciones (coordinadas perceptivas) inadvertidas a los cinco-seis años; explorará mejor las figuras, anticipará más, etcétera” (Piaget e Inhelder, 1969/2007, p. 44).

También advirtió sobre el *equilibrio* que hay que cuidar, principalmente cuando se desea acelerar el desarrollo de los niños al involucrarlos en actividades impropias para su edad o al intentar que aprendan conocimientos para los cuales su intelecto aún no está preparado debido a su corta edad:

No creo que tenga ventaja intentar acelerar el desarrollo del niño por encima de ciertos límites. El equilibrio exige tiempo y ese tiempo cada uno lo dosifica a su manera. Demasiada aceleración corre peligro de romper el equilibrio. El ideal de la educación no es enseñar el máximo, maximizar los resultados, sino ante todo enseñar a aprender; se trata de enseñar a desarrollarse y enseñar a continuar ese desarrollo después de la escuela (Piaget, 1972/1980, p. 37).

Para los educadores es de gran importancia conocer la forma en que van evolucionando los niños, las etapas de su desarrollo, los factores que intervienen para que esto suceda y los problemas que lo obstaculizan. Ello ayudará a intervenir de manera más asertiva en la intención de favorecer aprendizajes en los alumnos. De igual forma, esta información ayuda a orientar a los padres de familia que insisten en acelerar los procesos de los niños. En el nivel preescolar es muy común que los educadores sean presionados por los padres para que los niños lean y escriban sin importar si sus estructuras mentales ya cuentan con la madurez suficiente para asimilar esos conocimientos.

La lectoescritura, un objeto conceptual que construyen los niños preescolares

Las prácticas tradicionales de enseñanza para la alfabetización de los niños que inician su instrucción escolar han estado enmarcadas dentro del uso de métodos analítico-sintéticos como el *onomatopéyico*, *silábico*, *carretillas*, entre otros. El objetivo de estos métodos se centraba en que los niños aprendieran el sonido de letras o sílabas para después formar palabras. No importaba si la palabra carecía de sentido o significado para ellos, por ejemplo: mima, pipa, asa, teta, se trataba de escribir enunciados en los que cada palabra estuviese conformada por la consonante motivo de aprendizaje: “Ese oso sí se aseá” o “Mamá mima a Memo”.

En las décadas de los años ochenta y noventa, investigadoras (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1997, 1999/2004 (coord.), 1989/2007; Gómez, Villarreal, López, González, Adame, 1997) hicieron en nuestro país y Latinoamérica aportaciones acerca de lo nocivo de los métodos señalados. Advertían mediante sus publicaciones o producciones académicas que estos métodos servían para que los niños tuvieran un papel pasivo ante los textos, pues difícilmente comprendían el contenido de los mismos al jugar el papel o rol de decodificadores de lo escrito.

Propusieron cambiar el paradigma: que el sujeto que aprendía desde un papel pasivo, ahora fuese un sujeto capaz de construir su aprendizaje desde un papel activo ante su objeto de conocimiento: la lengua escrita. Las mencionadas autoras estudiaron las propuestas de Vygotsky, Piaget, Ausubel, entre otros, con respecto a la forma como aprenden los niños, así como los factores internos y externos que influyen en la construcción de sus conocimientos.

Con base en propuestas constructivistas, Ferreiro y Teberosky (1979); Gómez et al. (1997), entre otras, afirmaron que los niños siguen un proceso de desarrollo similar, y por lo tanto que era posible observar que al aprender sobre la lengua escrita suelen presentar conceptualizaciones similares, aunque su ritmo evolutivo sea diferente. Reconocieron que psicólogos y educadores talentosos intuían que el aprendizaje de la lectura y la escritura no podía reducirse a un conjunto de técnicas perceptivo-motrices ni a la “voluntad” o la “motivación” pensando que debía tratarse de una adquisición conceptual:

... Ahora sabemos que esta visión tradicional no solo simplifica el problema sino que lo deforma: el aprendizaje del código de correspondencias grafo-fónicas es apenas uno de los aspectos del ingreso a la cultura letrada. Aprender a leer y escribir es mucho más que eso: es construir un nuevo objeto conceptual (la lengua escrita) y entrar en otro tipo de intercambios lingüísticos y culturales. O, para decirlo en los hermosos términos de Claude Hagège (1985): *Una lengua escrita no es una lengua oral transcrita: es nuevo fenómeno lingüístico y cultural* (Ferreiro, 1999/2004, p. 77).

La lengua escrita es un objeto conceptual que se ha construido en un proceso histórico, social y cultural. Los niños *la aprenden* —la hacen suya— *y aprenden de ella* —es un medio para adquirir conocimientos— gracias a las oportunidades que su contexto les brinda. Ante los eventos de lectura y escritura que los niños presencian, van construyendo ideas sobre lo que se lee y se escribe, van estableciendo hipótesis de lo que es y lo que dice cada texto escrito. Ferreiro y Teberosky plantearon en 1979:

...dejémoslo escribir, aunque sea en un sistema diferente del sistema alfabético; dejémoslo escribir, no para que se invente su propio sistema idiosincrásico, sino para que pueda descubrir que su sistema no es el nuestro, y para que encuentre razones válidas para sustituir sus propias hipótesis por las nuestras (Ferreiro y Teberosky, 1976, en Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 352).

Pensar que los niños aprenden los sonidos de las grafías como primera actividad para la alfabetización, facilitará ese proceso; es concebir a la lengua escrita como un código de transcripción, en el que es necesario para su aprendizaje conocer cómo son las técnicas de descifrado. Entonces si saben descifrar y decodificar les será más fácil leer y escribir. Esta idea es altamente nociva y engañosa, advierten Ferreiro y Teberosky:

Foucambert hace del descifrado la clave de todos los males de la iniciación escolar a la lectura; no duda en afirmar que “el descifrado es fácil... cuando se sabe leer”, pero que “la utilización del descifrado como medio para comprender una palabra escrita pone al niño en situación de fracasar”; y concluye enfáticamente que el descifrado “es una trampa, un regalo envenenado... y en su perspectiva el descifrado no es una actividad de lectura” (Ferreiro y Teberosky, 1976, en Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 351).

No es nuestro objetivo proponer métodos de enseñanza para el aprendizaje de la lengua escrita. Los argumentos presentados en el espacio *La lectoescritura, un objeto conceptual que construyen los niños preescolares*, tienen la intención de mostrar los argumentos teóricos de los expertos en la enseñanza de la lectoescritura, quienes sugieren cambiar el paradigma basado en la traducción de códigos o relación de sonidos con letras y considerarlo un proceso de alfabetización. Esto es así porque se tiene el convencimiento de que la lengua escrita se aprende de la misma forma que se aprende a hablar. Es decir, cuando estamos ante un bebé que apenas balbucea, le hablamos y no estamos pensando que no nos entiende. Tampoco decimos “hoy aprenderás todas las palabras que empiezan con ‘s’ o con ‘t’”. Claro que no hacemos eso. Es gracias a la interacción que el niño tiene con los adultos, que adquiere, en este caso, el lenguaje verbal. Con él desarrolla su formación de conceptos, que transforma en pensamientos; a la vez, comunica sus ideas a través de la palabra. Porque el lenguaje es social, también es cultural; se aprende y se utiliza en los actos o eventos de la comunicación.

Literacidad, el uso social de la lectoescritura en las comunidades de práctica

La lectura y la escritura se caracterizan por su *uso social*, ya que ambas surgen y se reproducen en los espacios sociales. Las maneras en que estas herramientas son utilizadas en los diversos contextos sociales y culturales, se denominan *literacidad*. Bartón y Hamilton (2004) mencionan que un primer paso para reconceptualizar la *literacidad* es la aceptación de las múltiples

funciones que esta cumple en una actividad dada, donde puede reemplazar a la lengua oral, hacer posible la comunicación, resolver un problema práctico o actuar como ayuda nemotécnica. Algunas veces hace todo al mismo tiempo, pues como mencionan los autores, la *literacidad* actúa como *evidencia*, como *manifestación*, como *amenaza* y como *ritual* (p. 119).

Kalman (2004, 2005), Heath (2004), Barton y Hamilton (2004), entre otros, hacen referencia a la *literacidad*, reconociendo que los estudios sobre esta iniciaron en Estados Unidos e Inglaterra, aunque en el contexto latinoamericano ya ha tenido auge. En estos estudios se reconoce a la *literacidad* como las maneras o usos sociales que se dan a la lengua escrita o, como lo denomina Heath (2004), los *eventos letrados* que una comunidad realiza o comparte.

La *literacidad* es aprendida de manera natural, y como toda actividad humana es básicamente social y depende de la interacción con los otros. Asimismo, da cuenta de cómo un grupo de personas utilizan la lectura y la escritura en la vida diaria (Barton y Hamilton, 2004, p. 109). Así como los niños aprenden las prácticas de su cultura por la *asimilación natural* del entorno que los rodea, la *literacidad* se asimila o adquiere en los espacios sociales donde los *eventos letrados* cobran sentido.

Principalmente en las prácticas sociales de los *eventos letrados* se requieren dos elementos que Kalman (2004) menciona: *la disponibilidad* de la cultura escrita y *la accesibilidad* que se tenga a ella. El primero se asocia con la posibilidad de que haya materiales para leer, pero que estos no solo sean útiles sino que también sean del agrado e interés de quien los va a utilizar. La *disponibilidad* hace referencia a la presencia física de los materiales impresos y la infraestructura para su distribución (bibliotecas, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correos, entre otros). Por su parte, la *accesibilidad* está asociada con las oportunidades de participar en eventos de la lengua escrita, situaciones en las que la persona se posiciona con otros lectores y escritores, así como con oportunidades y modalidades para aprender a leer y escribir (cfr. Kalman, 2004, pp. 24-25).

Comunidades de práctica y la literacidad en preescolar

En esas prácticas de *eventos letrados* no solo se observa y comparte sino también se aprende. Esto se lleva a cabo en lo que Wenger (2001) ha denominado *comunidades de práctica*. Estas son espacios sociales donde las personas o actores se desarrollan; no solo aprenden, sino también

interactúan, solucionan problemas y construyen. La categoría *comunidades de práctica*, al igual que la de *literacidad*, tiene sus orígenes en la teoría social.

Ambas categorías son mencionadas porque se considera que tienen mucho en común. Las dos surgen desde la teoría social, en ambas se dan o propician escenarios para la interacción de las personas pero también para el aprendizaje de las mismas, y como su esencia es eminentemente social y cultural, en ambas se construyen sentidos y se atribuyen significados.

Wenger menciona que las *comunidades de práctica* se dan o se localizan en todas las esferas o ámbitos sociales: la familia, la escuela, grupos de amigos, colegas, a la hora del recreo, cuando se presta un servicio, etcétera. Quienes participan en estas *comunidades de práctica* desarrollan *identidades*, lo que les hace sentir apego y considerarse *parte de*. Con respecto a la categoría de *literacidad*, se asume que esta aparece en aquellos espacios sociales que se pueden considerar *comunidades de práctica*.

Al conjugar o relacionar ambas categorías se pone énfasis en las posibilidades que ofrecen. En las *comunidades de práctica* se aprende de manera natural, se desarrollan habilidades al resolver problemas, se construye algo nuevo. En la *literacidad* también se aprende de manera natural cuando se observan los *eventos letrados* en los que se participa, se resuelven problemas —por cierto, el conocimiento y el uso que se da a las herramientas de lectura y escritura lo permiten— y se construye cuando intentamos comunicarnos con los demás a través de la palabra escrita. Debe quedar claro que las *comunidades de práctica* son entornos o espacios sociales, y que la *literacidad* es una actividad que se suscita en dichos ambientes.

En el jardín de niños se tienen diversas *comunidades de práctica*: puede serlo todo el nivel preescolar en sí o cada uno de los grupos que lo conforman: el cuerpo académico integrado por el director y las educadoras, cada educadora con su grupo de alumnos, o los padres de familia y sus hijos. Todos estos grupos comparten objetivos e intereses que los unen, significados e ideales que los cohesionan. En cada una de estas *comunidades de práctica* se viven los eventos de lectura o de escritura de acuerdo a la *literacidad* compartida, por lo que se denomina *literacidad en preescolar*.

Para acercar a los niños de preescolar a la lectoescritura se realiza una serie de usos y prácticas en torno a la lengua escrita. Se escribe y se lee de manera singular o peculiar pues se realizan prácticas en torno a la lengua escrita con niños que *no lo hacen de manera convencional*, pero

cuyo entorno o contexto sociocultural les ha brindado información sobre lo que es leer y escribir. Están iniciando su proceso formal de alfabetización y ya están aptos para comprender los signos grafo-fónicos que constituyen a las palabras; así como aprendieron que cada objeto, animal, evento, sujeto, etcétera, tiene su nombre, ahora comienzan a conocer las letras que conforman cada uno de esos nombres. De ahí su peculiaridad, por eso se denomina *literacidad en preescolar*.

En la *literacidad en preescolar* es necesario dar confianza al niño para que escriba, sin descalificar lo que hace, sino dándole valor al interpretar de manera correcta lo que ha construido. Asimismo, es preciso leer para ellos y con ellos, escribir ante ellos pero, sobre todo, alentarlos a que escriban y, en todo momento, respetar lo que ellos reconocen como escritura, porque para los niños esa producción que han hecho tiene un significado aunque no escriban de manera convencional.

Ferreiro (1997) menciona al “ambiente alfabetizador” como un espacio en el que se llevan a cabo *actos* de lectura y escritura para mostrar a los niños, en el contexto escolar, cómo son los usos sociales de la lengua escrita. Los *actos* de lectura y escritura o *eventos y prácticas* letradas se consideran sinónimos, reconociendo que los primeros (Ferreiro, 1997) son *actos de lectura y escritura*, los segundos (Heath, 2004) son *eventos letrados*, (Barton y Hamilton, 2004) *prácticas letradas o eventos de lectura y escritura*. Se hace esta aclaración porque en los siguientes espacios se hará referencia a *eventos de lectura y eventos de escritura*, por lo tanto se reitera que se les considera sinónimos de *actos y prácticas* de la lectura y la escritura.

Eventos de lectura

Leer es una acción en la que el lector pone en juego un sinnúmero de habilidades que ha ido desarrollando a través de interactuar desde su ambiente con las personas cercanas a él, de participar en eventos y compartir historias como actor o receptor de la lectura.

Quienes dan su punto de vista sobre lo que es *leer* o lo que se requiere para ser *lector*, coinciden en que es un acto interactivo que realiza alguien en relación con *otro*. Ese *otro* puede ser el autor del texto o el que lee y comparte con los demás lo que ha leído, de tal suerte que la lectura y quienes leen se relacionan en espacios sociales donde se comparte y se convive.

Para iniciarse como lector, sugieren Del Amo (2005, p. 35), Reyes (2003, pp. 39-37), González (2007), Abril (2003, pp. 13-14), y Hernández (2005), no solo es necesario interactuar sino también estar rodeado de un ambiente afectuoso dedicado a los niños pequeños que comienzan a prepararse como lectores, quienes empiezan a reconocer en la lectura algo que se construye y se utiliza socialmente. La lectura de cuentos —por parte de padres, abuelos, tíos o hermanos mayores— es una manera afectuosa y eficaz de introducir a los preescolares en el mundo social de la lengua escrita.

En esos espacios donde se da afecto y se convive cotidianamente, no solo reciben los pequeños muestras de atención y dedicación por parte de sus seres queridos, sino también comienzan a reconocer prácticas relacionadas con lo que Heath (2004, p. 145) denomina *eventos letrados*. En la vida diaria tanto la lectura como la escritura están presentes en casi todas las actividades que realizamos cotidianamente; no solo se trata de un libro, revista o periódico, puesto que la mayoría de los objetos que utilizamos tienen algo escrito —llámese alimento, artículo de limpieza, juguete, instrumento de comunicación electrónica, implementos para el auto—. Todo o casi todo, tiene algo escrito.

Nino y Bruner (1978) ponen énfasis en el acto de reconocer que la lectura de cuentos a los niños pequeños desarrolla en ellos la habilidad de nombrar las cosas. Sin embargo, no hay que olvidar, como enfatiza Heath, que no todos los padres o madres leen cuentos a los infantes. Por ejemplo, una madre de cultura hegemónica puede leer a su pequeño porque sabe que es una práctica que lo beneficia; pero también muchos padres no lo hacen porque no tienen la costumbre o no saben sus beneficios (cfr. Heath, 2004, p. 46).

La *literacidad en preescolar* se promueve con los eventos de lectura que los educadores organizan para los niños, por ejemplo, cuando les leen en voz alta algún cuento o cuando invitan a algún miembro de la comunidad —padre de familia, abuelito, delegado— a hacer lo mismo. También puede ser que se promueva la lectura en casa, por ejemplo, la educadora presta cuentos a los niños para que los lleven a casa y ahí algún lector competente lea con ellos. O los niños por imitación toman un libro y adoptan la postura del lector, es decir, sostienen el libro con ambas manos, lo abren en la página de su interés, lo recorren con la vista de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, y de forma verbal dan cuenta de lo que ese texto les provee, aunque no lean de manera convencional. Estos y otros eventos de lectura forman parte de la *literacidad en preescolar*.

Eventos de escritura

La escritura es un proceso más complejo que se ha denominado actividad intelectual de mayor exigencia por ser más difícil, ya que requiere que se pongan en juego diversos y variados conocimientos, habilidades y actitudes. *Conocimientos* porque se requiere saber reglas ortográficas, de redacción, semántica, poseer un léxico variado y nutrido, así como tener coherencia. *Habilidades* para poner en juego dichos conocimientos al utilizarlos para comunicar ideas o pensamientos. *Actitudes* porque se debe reflexionar por qué escribir, para qué y cómo hacerlo, qué siento cuando escribo, qué pienso de escribir (Cassany, 2002, pp. 36-37).

Kalman (2004) enfatiza que apropiarse del lenguaje es utilizarlo deliberadamente, pero que esta apropiación es sobre todo de la lectura que se hace y del contexto familiar donde se realiza. Asevera que se requiere “participar en las conversaciones sociales que van más allá del espacio íntimo del individuo y su familia, entrar en múltiples conversaciones mediadas por lo escrito” (Hernández, 2005, p. 40-41).

La posibilidad de comunicar o expresar lo que deseamos a través de la escritura exige poseer conocimientos, habilidades y actitudes. ¿Cómo lo logra un niño en edad preescolar o un adulto analfabeta? Sin que pretenda dar una receta para aprender a escribir, Heath (2004) piensa que esto se logra de manera *natural* cuando se participa en *eventos letrados*. Es decir, los actos de lectura y escritura que tienen lugar en los entornos o contextos de las prácticas o actividades cotidianas.

Con relación a la idea de leer cuentos a los niños pequeños, Reyes (2003), González (2007), Aranda (2000) y otros, mencionan que esta práctica propicia el aprendizaje de la escritura, pues cuando se les lee, ellos están visualizando direccionalidad, signos, grafías que comienzan a relacionar por su regularidad: siempre que encuentren estos signos agrupados *p e r r o*, asociarán y sabrán que ahí dice perro.

De esa manera, la lectura y la escritura son procesos que se manifiestan de manera paralela e interrelacionada. “Al ejercicio de la escritura se le intersecta la práctica del leer para conocer lo que se dice, lo que se comunica, la intencionalidad de lo escrito” (Sánchez, 2000, pp. 6-7).

Sobre la idea de *leer* y *escribir* asociada a la alfabetización, Kalman señala: “Entendemos por alfabetización el desarrollo del conocimiento y uso de la lengua escrita en el mundo social y en

actividades culturalmente válidas” (2005, p. 20). Él puntualiza que no se trata de la concepción tradicional de los aspectos básicos de aprendizaje de lectura y escritura (correspondencia entre letras y sonidos).

Cuando se lee en casa a los niños o estos presencian actos de lectura o escritura por parte de sus familiares o personas cercanas a ellos, comienzan a adquirir conocimientos sobre la lengua escrita y a construir *hipótesis* sobre la misma. Ferreiro y Teberosky (1997) utilizaron la categoría *hipótesis* sobre el objeto conceptual en construcción, y Aranda (2000) los llamó *errores constructivos*. Ambos se refieren a hechos similares: los niños comienzan a formarse ideas sobre lo que se lee o se escribe. Al apreciar las regularidades de la lengua escrita, hacen conjeturas que van confirmando o corrigiendo. Esto lo logran cuando alguien les confirma o corrige en sus planteamientos sobre lo que creen que *ahí dice* o *así se escribe*. Ese es el acompañamiento o cuidado que se puede brindar a quienes se van iniciando en su camino como lectores y escritores, en el proceso de construir a la lectoescritura como un objeto conceptual.

Sin embargo, Ferreiro y Teberosky advierten tanto a padres como a educadores escolares que, si en su intento o prisa por hacer que los niños aprendan a leer y escribir de manera convencional, les dicen cuáles son las letras y cómo suenan cuando se combinan, estarán estropeando sus procesos de construcción en lugar de allanar el camino hacia su aprendizaje. Es más, inhibirán el uso social que hagan de ello, propiciando que se conviertan en analfabetas secundarios, es decir, aquellos capaces de decodificar lo que está escrito, pero que no logran comprender lo que dice y menos aún hacer uso social de la lectoescritura.

Lerner (2001) también advierte que este problema comienza a propiciarse o detonarse en la escuela. Es ahí donde se aprende a leer y escribir pero para cumplir con tareas o demandas escolares, no para utilizar ambas herramientas en los entornos sociales, en la vida cotidiana, para poder resolver problemas o simplemente para expresarse o comunicarse con los demás.

Cuando los adultos, o quienes lo hacen convencionalmente, utilizan la escritura y la lectura de manera regular en lo que se ha denominado *eventos letrados*, y estos son presenciados por quienes comienzan a incursionar o conocer lo que es *leer y escribir*, se propicia que los reconozcan como una herramienta para actuar y desenvolverse en los diversos escenarios sociales. De esa manera se evita que se produzca el analfabetismo secundario, pues de acuerdo con Heath (2004, pp. 143-144): “por asimilación se aprenden las prácticas de la cultura”. En los

ambientes familiares donde se hace un uso común, variado y cotidiano de ambas herramientas, es más probable que se formen individuos que no solo resuelvan tareas escolares, sino como menciona Hernández, que puedan identificarse a sí mismos como hablantes y escritores legítimos y autorizados para participar en las instituciones políticas, culturales y educativas de la sociedad (2005, pp. 40-41).

Los eventos de escritura que propician los educadores para los niños preescolares son, por ejemplo: ellos dictan, los educadores escriben en un pintarrón o en algún espacio visible para todos; propician que los padres escriban lo que los niños les narran sobre lo que aprendieron en la escuela o les ayuden a escribir lo que ellos desean comunicar; revisan o analizan diversos portadores de texto —cartas, recados, recetas médicas o de cocina, cuentos, leyendas, entre otros— y los niños *escriben* algunos que son de su interés; o escriben su nombre propio y aprenden a escribir los de algunos compañeros. Estos son, entre muchos otros, los diversos eventos de escritura para y con los niños preescolares que forman parte de la *literacidad en preescolar*.

Conclusión

- Los niños en edad preescolar que se encuentran en el estadio pre-operatorio que denominó Jean Piaget, tienen la posibilidad de desarrollar la función semiótica, es decir, de representar mediante signos. Esto propicia que estén aptos para aprender las herramientas comunicativas de lectura y escritura.
- Los niños preescolares que cursan el tercer grado están iniciando o consolidando su proceso de alfabetización. Los educadores llevan a cabo diversas acciones o actividades para acercarlos a la lectoescritura. Entre estas se encuentran la lectura de cuentos, escribir en el pintarrón o en algún cartel las ideas u opiniones que los niños expresan sobre algún tema, enseñarle a cada uno a escribir su nombre propio, revisar diferentes portadores de texto (carta, instructivo, receta, invitación, entre otros), cada día escribir con ellos y para ellos la fecha; propiciar que en casa los padres les lean a sus hijos o escriban con ellos. Todas esas acciones están enmarcadas por la literacidad en el preescolar, porque cada una se lleva a cabo teniendo presente que los niños preescolares no leen ni escriben de manera convencional, pero se asume que aprenderán de la lectura y escritura gracias a todas esas actividades que los ya alfabetizados desarrollen para ellos, además de que observan el uso social que se da a la lectura y escritura.

- Los eventos letrados que tengan cabida en la literacidad en preescolar, y que estén enmarcados en lo afectivo, favorecerán en los niños preescolares su proceso de alfabetización. Leerles cuentos que sean de su agrado es un medio ideal para lograrlo.

Bibliografía

- Abril, P. (2003). La literatura infantil desde antes de la cuna, México: CONACULTA, Colección Lecturas sobre lecturas, Vol. V.
- Aranda, G. (2000). El pensamiento del niño que inicia su aprendizaje escolar de la lengua escrita, México: SEP, Libros del Rincón.
- Barton, D., y Hamilton, M. (2004). “La literacidad entendida como una práctica social”, en: Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (Edits.), Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas, Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Cassany, D. (2002). La cocina de la escritura, México: Anagrama, SEP.
- Del Amo, M. (2005). La narración oral y la lectura en voz alta como técnica de animación a la lectura, México: CONACULTA, Colección Lecturas sobre lecturas, Vol. XIII.
- Ferreiro, E. (coord.), (1989/2007). Los hijos del analfabetismo, propuestas para la alfabetización en América Latina. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997). Alfabetización. Teoría y práctica, México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999/2004). Vigencia de Jean Piaget, México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México: Siglo XXI.
- Gómez, M. et al. (1997). La lectura en la escuela, México: SEP Biblioteca para la actualización de los maestros.
- González, J. (2007). Las narraciones en el aula de preescolar, Aguascalientes, México: COMIE, ponencia presentada en el IX Congreso Mexicano de Investigación Educativa.
- Heath, S. (2004). “El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela”, en: Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (Edits.), Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas, Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

- Hernández, G. (2005). Pobres pero leído. La familia (marginada) y la lectura en México, México: CONACULTA, Colección Lecturas sobre lecturas, Vol. XIV.
- Hernández, G. et al. (2012). Pensamiento crítico y literacidad académica en la UAM Cuajimalpa: Perspectivas docentes, Ponencia presentada en el Evento de la Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas: México: Instituto Tecnológico Autónomo de México ITAM.
- Kalman, J. (2005). El origen de la palabra propia, México: CONACULTA, Colección Lecturas sobre lecturas, Vol. XIV.
- Kalman, J. (2004). Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic, México: Siglo XXI. Consultado el 10 de noviembre de 2013, <http://unesco.org/images/0014/001494/149457so.pdf>
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible, lo necesario, México: SEP Biblioteca para la actualización del maestro.
- Piaget, J. (1969/2008). Biología y conocimiento, España: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1972/1980). Problemas de psicología genética. Trad. Miguel A. Quintana y Ana Ma. Tizón, Barcelona, España: Ariel.
- Piaget, J., e Inhelder, B. (1969/2007). Psicología del niño, España: Morata.
- Reyes, Y. (2003). Yo no leo, alguien me lee... me descifra y escribe en mí. La bebeteca, relato de una experiencia de lectura en la primera infancia, desarrollada en Espantapájaros, Taller, México: CONACULTA, Colección Lecturas sobre lecturas, Vol. V.
- Sánchez, M. (2000). La apropiación de la lecto-escritura en un contexto otomí, México: SEP, Libros del Rincón.
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad, Barcelona, España: Paidós.
- Zavala, V. et al. (2004). Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas, Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.