

# Lenguaje y socialización en la primera infancia: propuesta didáctica para leer y escribir\*

Language and socialization in early childhood:  
methodological approach to literacy

*Sorany Alexandra Ospina Ospina\*\**

*Adriana María Gallego Henao\*\*\**

## Resumen

El presente artículo expone la importancia de los agentes de socialización primaria y secundaria, con relación al proceso de lectura y escritura en la primera infancia. Así mismo, se plantea una propuesta de actividades prácticas relacionada con el proceso lectoescritural, teniendo en cuenta los niveles por los que transitan los niños en la comprensión del sistema alfabético empleado por los adultos. La metodología utilizada fue la estrategia documental. Se concluye que los procesos de lectura y escritura se inician desde antes del ingreso del niño a la escolarización, y dependen, en primera instancia, de los adultos significativos incentivar la motivación por su aprendizaje; en segundo momento, de los maestros, quienes, a partir de estrategias didácticas, lúdicas y participativas, le dan continuidad a lo aprendido en la casa.

*Palabras clave:* escritura, lectura, lenguaje, primera infancia, socialización.

---

\* El presente texto es un producto derivado del proyecto de investigación “Saber y Hacer de los Profesionales en Educación inicial y su relación con los procesos de intervención: el caso de la Fundación FAN. FASE II”. Proyecto financiado en convocatoria externa por la Vicerrectoría de investigaciones de la Fundación Universitaria Luis Amigó y la Fundación FAN.

\*\* Licenciada en Educación Preescolar. Joven investigadora de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Graduada vincula a la Fundación Universitaria Luis Amigó a través del Programa de Jóvenes Investigadores e Innovadores-FUNLAM. Correo electrónico: sospina@funlam.edu.co

\*\*\* Licenciada en Educación Preescolar, Especialista en Docencia Investigativa Universitaria, Magister en Educación y Desarrollo Humano. Docente de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Facultad de Educación. Correo electrónico: adriana.gallegohe@amigo.edu.co

## Abstract

This article explains the importance of the agents of primary and secondary socialization, regarding the process of reading and writing in early childhood. Also, a practice of practical activities related to literacy process is proposed, taking into account the levels that children have to cope with understanding the alphabetic system used by adults. The methodology used was the documentary strategy. We conclude that the processes of reading and writing are started before the child's entry to schooling, and it depends first, on the significant adults to encourage motivation for learning; second, teachers who, from educational, recreational and participative strategies, give continuity to what they learned at home.

*Keywords:* writing, reading, language, early childhood, socialization

## Introducción

El propósito del artículo se sitúa en dos perspectivas, por un lado concientizar a los adultos cuidadores sobre la responsabilidad de potenciar las diferentes dimensiones del desarrollo infantil, a partir de experiencias movilizadas por el afecto y el buen trato, elementos indispensables en las futuras experiencias escolares de los niños. Y por otro lado, ofrecer alternativas didácticas útiles en la promoción de la lectura y la escritura con base en los aportes de Ferrero y Teberosky (1989).

En el primer apartado, *Importancia de las influencias contextuales en el lenguaje de los niños*, el lector encontrará la conceptualización de la primera infancia como etapa determinante para el desarrollo integral del ser humano. En este mismo sentido, se presenta una reflexión sobre cómo el lenguaje infantil es influenciado por diferentes factores que se presentan en el ambiente natural del niño; se destaca la afectividad como elemento beneficioso que dinamiza su proceso de socialización.

El segundo apartado explica dos procesos básicos por los que pasan los seres humanos: la socialización primaria, acontecida en el ámbito familiar, caracterizada por ofrecer ambientes espontáneos o referentes

básicos para la utilización del lenguaje oral<sup>1</sup>, y la socialización secundaria, destacada por ampliar las posibilidades de interacción del niño con los demás en el marco de la institucionalidad. En este segundo espacio, se discuten los nuevos retos que enfrenta el niño en materia de exigencias cognitivas, entre ellos la inmersión en los procesos de lectura y escritura promovidos por la escuela.

El tercer apartado se denomina *Qué es leer y escribir: propuesta didáctica a partir de los niveles de escritura planteados por Ferreiro y Teberosky*. En este se definen, de manera particular, los procesos de lectura y escritura con relación a los cinco niveles por los que transita el niño en la adquisición del código escrito. A partir de lo anterior, se presenta una propuesta de actividades promotoras de lectura y escritura, que les permitirán a maestros y padres de familia tener un referente práctico sobre la orientación de dichos procesos.

Finalmente, el presente artículo se considera importante en tanto expone elementos teórico prácticos indispensables para que el lector acompañe asertivamente los procesos de lectura y escritura en la primera infancia y, desde estos, se invita a la resignificación de prácticas pedagógicas y educativas. De igual manera, en la propuesta didáctica realizada se resalta como factor importante el desarrollo de las habilidades de los niños, según la edad, en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.

## Influencias contextuales en el desarrollo del lenguaje de los niños: algunas consideraciones

Los primeros años de vida son decisivos para el desarrollo integral (Política pública nacional de primera infancia, 2007), especialmente si se reconoce a los niños como seres poseedores de lenguaje, pensamiento y emoción. Son las experiencias de los primeros años las que determinan posteriormente cómo será la socialización y la inserción a la cultura,

---

1 Asunto abordado de manera somera, debido a que el presente interés consiste en reflexionar sobre los procesos de lectura y escritura de los niños en el marco de la escolarización.

así como los procesos comunicativos, interactivos y relacionales de los diferentes seres humanos.

Si se piensan las experiencias iniciales como acontecimientos trascendentales que marcan la vida del hombre, se hace necesario comprender que, desde el mismo vientre, los niños están expuestos a una serie de estímulos determinantes en su posterior desarrollo. Ahora bien, para una mejor comprensión de lo dicho hasta aquí, se entiende que la primera infancia, según el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), es el periodo comprendido desde la gestación hasta los 6 años de edad. En este lapso de tiempo, el niño inicia un proceso comunicativo con las personas más cercanas a él, y quienes se encargan de enriquecer su lenguaje al fundamentar bases sólidas para el desarrollo de la motricidad, la cognición y el vínculo relacional.

En el transcurso de la primera infancia los fenómenos cotidianos son causa de asombro para el niño, originado principalmente por las influencias contextuales como la familia, el nivel socioeconómico, el vecindario y la cultura (Papalia, 2005). Estas influencias intervienen, de manera directa, en el desarrollo infantil, debido a que de ellas depende en gran medida el desarrollo, la maduración y el crecimiento de los infantes.

De acuerdo a la manera como las influencias contextuales actúen en el desarrollo de la infancia, se podría decir que esto se verá reflejado en las diferentes dimensiones, como son física, cognitiva y psicosocial. Estas dimensiones se evidencian en los haceres de los niños, especialmente y para este caso, las dimensiones cognitiva y psicosocial, las cuales son reflejadas en las maneras como ellos se relacionan con los otros y con el entorno que los rodea. Dichas relaciones, necesariamente, se ven atravesadas por el lenguaje como medio esencial de comunicación infantil y con las posibilidades de interacción que le ofrecen los agentes de socialización.

En este sentido, los agentes de socialización (padres de familia, maestros y comunidad) tienen en sus manos la responsabilidad inaplazable de potenciar las capacidades y habilidades infantiles desde la integración de las diferentes dimensiones, en pos del sano desarrollo a lo largo de su ciclo vital. Dichas capacidades y habilidades dependen, en gran medida, de la concepción que se tenga de niño, es decir, si se considera a este como un ser activo inmerso en la cultura, vinculado a ella a partir de sus necesidades afectivas y sociales, se le estará potenciando como un ser humano que explora, interroga y participa activamente del contexto. Pero si, por el contrario, se concibe como un ser pasivo, los agentes de socialización esperarán de él quietud y falta de indagación sobre el mundo. Aquí se puede afirmar que los procesos de socialización del niño dependen en gran medida de las concepciones que el adulto tenga de él.

En este orden de ideas, es importante subrayar que la afectividad (dimensión psicosocial) es un aspecto esencial en el proceso de socialización, en tanto esta le posibilita al niño sentirse reconocido e inscrito en el deseo del otro, especialmente en el deseo de la madre o del adulto significativo para él. De este adulto depende la confianza básica (Erikson, 1993) no solo para que el niño realice el tránsito exitoso hogar – escuela, sino también porque en sus manos está el desarrollo y afianzamiento de vínculos afectivos sólidos, la aceptación de sí mismo, la seguridad y la satisfacción emocional, base de sus futuras relaciones con los otros.

De igual manera, las necesidades sociales del niño son exteriorizadas por él a partir del encuentro filial con su madre o quien haga las veces de adulto significativo. Es esta persona la que facilita gradualmente su acercamiento con otros seres humanos: familiares, vecinos, pares y docentes. Dichas aproximaciones generan en el niño el menester de comunicarse a través del lenguaje, elemento imprescindible para manifestarse e interpretar las expresiones del otro. En este sentido, la comprensión del mundo es producto de la construcción del lenguaje,

en tanto este último se encuentra íntimamente ligado a la experiencia personal del sujeto en relación con los demás.

Finalmente, cuando el niño logra realizar el tránsito familia–escuela, se ve enfrentado a un ambiente totalmente desconocido para él, con características diferentes al entorno hogar, como por ejemplo un maestro que tiene bajo su responsabilidad a varios estudiantes, espacios compartidos con otros niños, todo lo que está en el espacio escuela es de todos, etc. Así mismo, se encuentra con un maestro que representa un nuevo referente de autoridad, del cual el niño espera que lo escuche y lo cuide, y que además lo inscriba en su mirada como sujeto, no solo social y de conocimiento, sino también como ser de afecto, aspectos esenciales en los procesos de aprendizaje significativo.

### El lenguaje en relación con los procesos de socialización primaria y secundaria

El lenguaje infantil se desarrolla inicialmente a partir de la manifestación oral de sonidos como el llanto, la risa y la sonrisa. Estas manifestaciones son expresadas, inicialmente, sin intencionalidad concreta, posteriormente se van nutriendo de significado gracias al proceso de articulación generado entre las diversas emisiones sonoras, hasta convertirse en expresiones lingüísticas ligadas a su cotidianidad, constituyéndose así en una manera natural de expresión socialmente aprendida en relación con otros seres humanos. Este vínculo comunicativo entre el niño y los adultos significativos, se convierte en las bases para el desarrollo psicosocial y del lenguaje.

La conquista del lenguaje oral es originada en la socialización primaria (Berger & Luckmann, 1998), entendida como el proceso facilitador proporcionado por la cultura para que el niño interactúe potencialmente con significados, personas, valores y prácticas, que luego pueden ser interiorizadas, adaptadas y ejecutadas por él mismo en su contexto habitual. En otras palabras, la socialización primaria es el periodo más importante en la vida del ser humano, en tanto que prepara

al niño en el emprendimiento de sus primeros procesos identificatorios en cuanto a gustos, intereses, personas y las normatividades necesarias para el ingreso a la escuela, y que representan condiciones indispensables en el mantenimiento del orden social.

En este orden de ideas, el niño hace un tránsito entre su primera agencia de socialización, denominada familia y la segunda agencia, nombrada como escuela. Es en esta última donde él se ve prácticamente exigido en el empleo del lenguaje oral, como una forma natural de establecer contacto con los nuevos referentes contextuales como maestros, compañeros y demás integrantes de la comunidad educativa.

Cabe resaltar que el cambio de espacio físico (de la casa a la escuela) empieza a demandar en el niño nuevas responsabilidades, como habituarse a rutinas horarias, utilizar uniforme, emplear utensilios escolares y cuidar sus pertenencias, deberes a los cuales se sumarán paulatinamente el establecimiento de relaciones sociales inherentes a la escolaridad.

En el ámbito institucional, el niño se ve ahora enfrentado a un sinnúmero de retos socio-cognitivos propios de la escuela que representan el punto álgido en el desarrollo infantil, especialmente en la dimensión comunicativa, debido a que este comienza a tener acercamiento con la lectura y la escritura de manera formal. Es decir, la gran mayoría de los niños, antes de ingresar a la educación institucionalizada, ya poseen nociones en materia de lectoescritura: reconocen letras, sonidos, palabras, logos presentes en las etiquetas de los productos comerciales; nociones que se convierten en la experiencia previa para acceder al código escrito utilizado por los adultos.

En sintonía con lo expuesto, vale la pena hacer referencia a tres contribuciones relacionadas con las experiencias previas que facilitan la incursión del niño en la escritura alfabética: la iniciativa con respecto a la expresión oral, el empleo de vocabulario utilizado en contextos naturales y la capacidad constructiva del mismo en el emprendimiento

de nuevas búsquedas orientadas hacia la representación escrita – conquista imprescindible generalmente atribuida a la socialización secundaria. Los anteriores aspectos se destacan básicamente por ser la materia prima o bagaje cultural determinante para inscribir en el deseo del niño el gusto por leer y escribir.

Hasta aquí es posible comprender la relación existente entre el lenguaje infantil y los procesos de socialización en el niño, fundamentada básicamente en la calidad de las experiencias facilitadas inicialmente por los adultos significativos y, posteriormente, por los maestros y pares. En suma, la socialización secundaria es esencial en los procesos de lectura y escritura, en tanto le permite al niño ingresar al código escrito formalmente.

### Qué es leer y escribir: propuesta didáctica a partir de los niveles de escritura planteados por Ferreiro y Teberosky

El desarrollo de los procesos de lectura y escritura en los niños, no se genera en la inmediatez, mucho menos son acontecimientos predecibles en los cuales se pueda diseñar una fórmula única, aplicable a todas las edades. Son, por el contrario, procesos variables y diferenciados que deben considerar fortalezas, dificultades, intereses, contextos, así como cantidad de singularidades que caracterizan al ser humano dentro de su complejidad. Comprender estos procesos implica conocer particularmente lo que significa cada historia humana, para así establecer posibles nexos entre ambas manifestaciones del lenguaje.

Según Solé (1997), la lectura es un proceso interactivo, en tanto posibilita al sujeto que lee la construcción de significados sobre un texto, a partir de la comprensión que se tiene de él. En este sentido, la lectura posibilita a los sujetos interpretar particularmente los significados del lenguaje escrito por los demás, con la intención de interiorizar y transformar la información contenida en un texto.

Por su parte, la escritura es un proceso de representación utilizada por el ser humano teniendo en cuenta un sistema de signos alfabéticos



establecidos socialmente, que permiten comunicar y comunicarse de manera eficaz y asertiva. En esta lógica, afirma Monserrat (2004): “cualquier actividad de escritura debe implicar el proceso completo de producción del texto, en el que intervienen tanto los aspectos de notación gráfica como los relacionados con el lenguaje, así como los aspectos discursivos” (p.23). Lo anterior evidencia una visión holística de la escritura, en la cual es importante el desarrollo de juegos de habilidades gráficas, lingüísticas y representativas de quien produce un texto.

Ahora bien, aunque en líneas anteriores se ha expuesto la distinción entre el proceso de lectura y escritura, no se puede negar su carácter complementario, gracias a que ambos, además de encontrarse inmersos en la inherente dialógica de la comunicación humana, tienen estrecha afinidad en el direccionamiento de su enseñanza, porque los dos dependen en gran medida de la concepción que se genera sobre ellos, los cuales están circunscritos a tiempos, personas y contextos específicos.

Es preciso aclarar que tanto Solé (1997) como Monserrat (2004), proponen mirar los dos procesos desde una óptica superadora de la mecanización, en cuanto ofrecen la posibilidad de reflexionar sobre su orientación, principalmente en el marco de la trascendencia de los procesos de construcción del lenguaje. En este sentido y para generar mayor comprensión de cómo percibe el niño el acto de leer y escribir, se hace necesario retomar los planteamientos de Ferreiro y Teberosky (1989), quienes plantean cinco niveles por los que los niños transitan antes de adoptar completamente el código escrito utilizado por los adultos.

En coherencia con lo expuesto en líneas anteriores, las autoras del presente artículo de reflexión, además de retomar lo que ocurre en cada uno de los cinco niveles planteados por Ferreiro y Teberosky (1989), se atreven a realizar una propuesta didáctica en sintonía con lo planteado por Zabalza (1987), quien defiende la idea de que la dimensión cognitiva

y afectiva deben ser tenidas en cuenta a la hora de proponer situaciones de aprendizaje, en este sentido es necesario considerar a cada niño desde sus particularidades, para promover la lectura y escritura con base en su experiencia y en los escenarios que habita.

1. En el primer nivel, denominado *diferenciación de escritura dibujo* (Ferreiro & Teberosky, 1989), los niños reproducen los *rasgos típicos* de la escritura que identifican, es decir, si sus referentes son en letra cursiva optarán por escribir letras unidas entre sí con algunas curvaturas; por el contrario, si su modelo de escritura es en letra script, las grafías del niño se caracterizarán por emplear letras separadas, con formas curvas acompañadas de líneas rectas. Con respecto a este último caso, el niño tiene dos hipótesis: la primera hace alusión a la variedad que consiste en presentarle al niño una palabra con diversas grafías, y la segunda hace referencia a la cantidad, es decir, se utiliza cierta cantidad de grafías para escribir (mínimo tres), las cuales pueden ser intentos de letras y números (Ferreiro & Teberosky, 1989). Adicional a lo anterior, la interpretación de la escritura sólo puede ser llevada a cabo por el mismo niño, quien tiene una percepción global de lo escrito<sup>2</sup>, debido a que no es posible analizar las partes.

En este nivel, el principal objetivo es motivar la escritura espontánea del niño para que trate de dar una interpretación a sus producciones, diferenciando lo que es dibujo de lo que es escritura, por esta razón serán muy útiles las actividades encaminadas a incentivar la representación gráfica de experiencias significativas que involucren los ámbitos naturales del niño: familia, escuela y localidad. A continuación se propone una actividad útil para potenciar el primer nivel de escritura.

**Nombre de la actividad:** recreando el final.

**Materiales:** Imágenes, cartulinas, crayolas, cinta pegante.

---

2 La percepción del niño es sincrética, es decir, no analiza las partes, solo el todo.

**Organización del espacio:** ubicar a los niños en mesa redonda, disponer en el salón fragmentos escritos con imágenes representativas de la historia.

**Desarrollo:** el maestro narra una historia, frecuentemente hace pausas para preguntar a los niños sobre las predicciones o ideas previas que tienen ellos sobre la misma. Finalmente, se disponen hojas amplias con crayolas para que cada niño, teniendo como referente tanto fragmentos escritos como imágenes, proponga un final. Los niños deben dibujar el final de la historia y al frente de la imagen deben utilizar representación escrita.

**Evaluación:** al finalizar la actividad, los niños deben socializar con el grupo su trabajo. Los criterios evaluativos estarán enfocados tanto en la representación que hace el niño de imagen y escritura, como en su interpretación personal, la cual tiene por objetivo identificar lo que es dibujo y lo que es escritura.

En este tipo de ejercicio saldrán a la luz varios elementos importantes dignos de analizar por parte del maestro: la existencia de grafías, la prevalencia del tipo de letra (script o cursiva), la alternancia y diferenciación entre dibujo-letra.

2. En el segundo nivel, *pre silábico*, el avance del niño en la representación es significativo, debido a que los grafismos (intentos de letras) realizados son más definidos, con ciertas aproximaciones a las letras del alfabeto. La hipótesis de variedad<sup>3</sup> y cantidad<sup>4</sup> de grafías es conservada por el niño, al mismo tiempo la interpretación de la escritura sigue siendo global, aun así, comienza a emplear combinaciones alternando el orden de las letras, lo cual es el indicio de un progreso en su pensamiento: si se ubican las mismas letras en diferentes órdenes, puede conducir a resultados distintos.

---

3 La hipótesis de variedad hace referencia a la variedad de grafías que se le presentan al niño para escribir una palabra.

4 Se refiere a la cantidad de grafías para escribir (mínimo tres), las cuales pueden ser intentos de letras y números (Ferreiro & Teberosky, 1989).

También es común que en esta instancia el niño haya adquirido modelos fijos de escritura<sup>5</sup> que se pueden realizar sin tener al lado la muestra (Ferreiro & Teberosky, 1989). En este nivel, el niño logra mayor avance en la representación de grafías, las cuales tienden a ser más parecidas a las del alfabeto, por lo tanto, es pertinente plantear actividades con *modelos fijos de escritura*, los cuales se descompongan en letras y con estas mismas alternar órdenes para crear otras palabras.

Los modelos reproducidos por el niño se deben a su capacidad para retener en la mente los detalles de las formas, imágenes, junto con todo el contenido visual proporcionado por diversos portadores de texto que circulan a su alrededor, informaciones provenientes de las escrituras de adultos, maestros, compañeros, así como las etiquetas de productos comerciales, cuadernos, libros, vallas publicitarias, medios informáticos, televisión, entre otros estímulos.

**Nombre de la actividad:** recrea palabras.

**Materiales:** cartulinas de colores, marcadores, tijeras, papel contac<sup>6</sup>, cinta.

**Desarrollo:** cada niño casi siempre cuenta con un modelo de su nombre en sus cuadernos y demás pertenencias escolares, es por ello que se utilizará este recurso para trabajar con modelos fijos de escritura y sus posibles combinaciones.

Se proporciona a cada niño dos cartulinas de 30 cm de largo x 10 de ancho cada una, se le pide que copie su nombre en ambas cartulinas tomando como referente un rótulo o muestra que contenga su nombre y apellidos, luego el niño debe pegar en la parte delantera de su asiento

---

5 Los modelos fijos son aquellas memorizaciones que hace el niño de algunas palabras. Un ejemplo de modelo fijo es el nombre propio.

6 El papel contac es un material delgado, transparente y con adhesivo que sirve para proteger o realzar el material.

una de las cartulinas y en la cartulina restante deberá recortar cada letra del nombre.

Seguidamente se preguntará a los estudiantes, de manera abierta, qué observan en su nombre, cuáles letras reconocen y cuáles se repiten. A partir de esto se podrán hacer diferentes clasificaciones: discriminar consonantes, vocales, proponer a los niños que realicen diferentes combinaciones. Al finalizar cada niño debe crear una palabra con las letras de su nombre, con el fin de exponer a sus compañeros la palabra creada.

**Evaluación:** Los criterios evaluativos para esta actividad son: el acercamiento de las grafías a las letras del alfabeto, la identificación de las vocales, la identificación de algunas consonantes y en la construcción de la palabra se debe valorar la variedad en las grafías.

Otra actividad complementaria a la anterior, es cambiar el orden de las sillas, solicitando a los niños identificar cuál es la silla que le corresponde de acuerdo a su nombre. Se recomienda proponer cuatro oportunidades para elegir la silla correcta, estableciendo dos minutos por oportunidad, los niños tomarán la decisión de seguir buscando o quedarse en la silla elegida inicialmente. Cuando cada uno encuentre su silla, la maestra tendrá que acercarse al niño y pedirle que intente interpretar lo que dice en la silla elegida para corroborar que sí le corresponda. En este momento los niños podrán utilizar diferentes estrategias para saber cuál le pertenece: según las iniciales de su nombre, el número de palabras y la extensión de las mismas con relación al modelo fijo de que tienen mentalmente grabado.

3. El tercer nivel, el *silábico*, distinguido, según Ferreiro y Teberosky (1989) por “el intento de dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura. En este intento el niño pasa por un periodo de mayor importancia evolutiva: cada letra vale por una sílaba” (p. 255). En este sentido, el niño pasa de la correspondencia global entre lo expresado oralmente y lo escrito a

una correspondencia entre las partes de la expresión oral y partes de la palabra escrita, así mismo, descubre que la escritura es la representación de los sonidos emitidos al hablar. Adicional a lo anterior, es fundamental tener en cuenta que en la construcción de la hipótesis silábica<sup>7</sup> que el niño realiza, es posible representar cada sílaba con una grafía o letra, sin importar si dicha grafía se aproxima a una letra convencional del alfabeto (Ferreiro & Teberosky, 1989).

La principal conquista en este nivel se da gracias a que el niño empieza a representar cada sílaba o golpe de voz con una grafía o letra, por tal motivo es fundamental hacer actividades que impliquen la segmentación sonora con las palmas de las manos y luego representarla de forma escrita.

**Nombre de la actividad:** la caja de sorpresas.

**Materiales:** una caja de cartón de 60 x 60 cm aproximadamente, cinta pegante, imágenes de animales y objetos de colores con medidas menores a las de la caja.

**Desarrollo:** se introducen las imágenes en la caja de cartón, de manera aleatoria se llama a lista a un estudiante, el cual debe extraer una ilustración de la caja y, de acuerdo a la palabra evocada por la imagen, hacer la segmentación silábica con las palmas de las manos, los compañeros le pueden ayudar. Seguidamente la imagen se debe pegar en el tablero y el niño debe tratar de escribir el nombre del animal u objeto con base en la segmentación sonora.

**Evaluación:** la valoración de esta actividad se hará con base en la consideración de representar con una letra cada sílaba de la palabra, dicha letra puede corresponder a un sonido que efectivamente está en la sílaba, o puede estar aislada de valor sonoro real de la misma. Aun así el esfuerzo del niño por intentar construir esa correspondencia debe ser valorada.

---

7 La hipótesis silábica: significa que para el niño cada letra que realiza representa una sílaba

**Nota:** se debe respetar la subjetividad del niño, pues una imagen le puede evocar una palabra diferente a la que el maestro o los demás compañeros esperan que se interprete.

4. En el cuarto nivel, denominado *silábico alfabético*, “el niño abandona la hipótesis silábica y descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya ‘más allá’ de la sílaba por el conflicto entre la hipótesis silábica y la exigencia de cantidad mínima de grafías” (Ferreiro & Teberosky, 1989, p. 260). Tal situación significa un progreso en el análisis del lenguaje escrito, porque empieza a desarrollar conciencia en cuanto a la sílaba, la cual es susceptible a subdivisiones, al mismo tiempo cada uno de sus constituyentes (vocales y consonantes) tienen una representación sonora (Ferreiro & Teberosky, 1989).

En esta etapa, el niño descubre que la sílaba está constituida por letras y cada una de ellas aporta un valor sonoro individual. Por tal motivo, es importante proponer actividades intencionadas que ayuden a desarrollar la conciencia fonológica en el niño a partir de cada letra del alfabeto.

**Nombre de la actividad:** ¿Cómo suena?

**Materiales:** el alfabeto en letras de colores con una medida de 15 x 15 cm, una bolsa, cinta pegante, cartulina, marcadores.

**Desarrollo:** se introducen en la bolsa todas las letras del alfabeto que contengan valor sonoro, luego se llama a lista aleatoriamente para que un estudiante salga al frente, saque una letra e indique cómo es su sonido, si este no tiene conocimiento de cómo suena, el resto del grupo le puede ayudar. Las letras se van pegando con cinta en el tablero. Al finalizar, todo el grupo orientado por la docente emite el sonido de cada letra. Posterior a la actividad, se puede hacer un ejercicio en el que los niños, con base en las letras pegadas en el tablero, se reúnan por grupos para conformar palabras en una cartulina. Finalmente, cada grupo socializa las palabras construidas.

**Evaluación:** los criterios evaluativos tendrán en cuenta tanto la respuesta individual sobre el sonido de cada letra, como la participación grupal y el trabajo colaborativo para construir las palabras.

5. La escritura completamente *alfabética* se da en el quinto nivel, en la medida en que el niño comprende la correspondencia normativa del lenguaje escrito: cada una de las consonantes y vocales pronunciadas oralmente se representan con una letra. Luego de lograr esta construcción cognitiva sobre el sistema escritural, consecuentemente se aproximarán para el niño retos en materia de reglas ortográficas<sup>8\*</sup> (Ferreiro & Teberosky, 1989).

La labor del docente en este periodo evolutivo, consiste en posibilitar actividades que motiven a los estudiantes en el empleo constante de la escritura como medio para comunicarse con los demás. Se trata de concientizarle en cuanto a la trascendencia de la mecánica del descifrado, la cual también es útil para la comprensión de significados que posteriormente pueden ser expresados y reconstruidos en el momento de intentar producir un texto, aun cuando se está ausente, de ahí la importancia del lenguaje escrito.

**Nombre de la actividad:** la correspondencia.

**Materiales:** cartulinas de colores, lápiz, colores, goma Eva (Foamy)<sup>9</sup> y pegante.

**Fase de elaboración:** se les encomienda a los niños como tarea para el hogar, hacer un sobre con cartulina y decorarlo con su nombre.

**Fase de organización:** cada niño lleva su sobre a la institución, la docente se encarga de disponer un espacio del salón para pegar en un afiche de goma grande todos los sobres. Por semana la tarea será escribirle una carta a un compañero de clase, e introducirla en el sobre correspondiente.

---

8 Las reglas ortográficas no es tema de interés en este artículo, por ello no se desarrollará.

9 La goma Eva o Foamy es un material utilizado en la industria para manualidades. Es similar a una espuma.



**Fase desarrollo:** la dinámica de la actividad consiste en cambiar el destinatario de la carta cada semana. Cada dos días la maestra entregará las correspondencias para que sean leídas por los niños y si ellos lo desean las compartirán con el resto del grupo.

**Evaluación:** esta actividad evaluará la creatividad junto con el compromiso de escribir. Las cartas realizadas por los estudiantes serán un referente de diagnóstico para mirar el proceso de escritura de manera individual. Estas contribuirán con la corrección de algunas omisiones y sustituciones de letras que son muy comunes en la exploración del lenguaje escrito. Dicha actividad resulta útil gracias a que promueve tanto la representación escrita como la lectura e interpretación de las cartas recibidas, ubicando al niño tanto en el rol de emisor como de receptor.

## Consideraciones finales

Reflexionar en torno a los procesos de lectura y escritura transcurridos en la primera infancia, requiere tener presente que, si bien la escuela es el espacio formal para la construcción del conocimiento, no es el ámbito exclusivo de apropiación educativa; al igual que ella, existen lugares y medios en los cuales es posible interactuar con el saber, gracias a la simultaneidad existente entre los procesos educativos formales e informales.

En este sentido, es responsabilidad de la escuela propiciar ambientes de articulación en los que confluyan los procesos de lectura y escritura, las prácticas pedagógicas, las teorías sobre el aprendizaje acompañadas de los saberes experienciales de los niños. Son estos aspectos fundamentales en el momento de diseñar situaciones acordes con los intereses de los involucrados en el proceso educativo, mediados por la agradabilidad, la pertinencia y la contextualización.

En coherencia con lo nombrado, los niveles planteados por Ferrero y Teberosky (1989) brindan elementos conceptuales interesantes acerca de las percepciones e hipótesis que construyen los niños alrededor de los

procesos lectoescriturales, y, al mismo tiempo, proporcionan recursos valiosos que pueden orientar a los maestros sobre la planeación de actividades estratégicas en busca de promover tanto el acercamiento de los niños a la lectura, como la facilitación de situaciones estimulantes que generen la toma de iniciativa por la representación escrita y la interpretación de la misma.

Adicional a lo anterior, leer y escribir son procesos que no sólo se encuentran adscritos al dominio del código escrito, la esencia de estos radica precisamente en el gusto por leer y escribir de manera voluntaria como experiencia subjetiva construida social e individualmente, acontecida de manera diferente en todos los sujetos, dependiendo así de los ritmos, estilos de aprendizaje y contextos específicos para su orientación.

## Bibliografía

- Berger, P. & Luckmann, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Congreso de Colombia. *Código de la Infancia y la Adolescencia*. (Ley 1098 de 2006). Recuperado de: [http://www.oei.es/quipu/colombia/codigo\\_infancia.pdf](http://www.oei.es/quipu/colombia/codigo_infancia.pdf)
- Erikson, E. (1993). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Lumen-Horme.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1989). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Montserrat, E. (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Grao.
- Papalia, D. (2005). *Desarrollo humano*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Ministerio de la Protección Social. (2007). *Política pública nacional de primera infancia. "Colombia por la primera infancia"*. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177828\\_archivo\\_pdf\\_conpes109.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177828_archivo_pdf_conpes109.pdf)
- Solé, I. (1997). *Signos. Teoría y práctica de la educación. De la lectura al aprendizaje*. Recuperado de: [http://cursos.cepcastilleja.org/plyb/documentos/de\\_la\\_lectura\\_al\\_aprendizaje.pdf](http://cursos.cepcastilleja.org/plyb/documentos/de_la_lectura_al_aprendizaje.pdf)
- Zabalza, M.A. (1987). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea Ediciones.

