



**Ciencias Sociales Online**

revista electrónica

ISSN 0718-1671

URL: <http://www.uvm.cl/csonline>

Email: [jgibert@uvm.cl](mailto:jgibert@uvm.cl)

*Ciencias Sociales Online*, Noviembre 2006, Vol. III, No. 3. Universidad de Viña del Mar – Chile

## **CONCEPCIÓN DE LA ESCRITURA Y MÉTODOS EMPLEADOS PARA SU ENSEÑANZA**

Writing conceptions and methods employed on its teaching

**Jesús Medina y Raquel Bruzual**

Universidad Católica Cecilio Acosta - Venezuela  
Universidad del Zulia – Venezuela

### **RESUMEN**

Esta investigación descriptiva y con diseño de campo (no experimental) estudió la relación entre concepción de escritura y metodología empleada para su enseñanza inicial. Se seleccionó como población las docentes de educación inicial de la unidad educativa Instituto Niños Cantores «Ciudad de Dios» (Maracaibo – Venezuela). El estudio se sustentó en las teorías de Lomas y Osoro (1994), Lomas (1999), Cassany (1999), Serrón (2002), Bruzual (2002) y Braslavsky (2005). Al aplicar el instrumento guía de entrevista se obtuvo como resultado que prevalece en las docentes entrevistadas una persistente concepción de la escritura como capacidad para grafiar, y no para comunicarse, produciéndose el privilegio de métodos inadecuados para la enseñanza inicial de la escritura.

Palabras Claves: <escribir-grafiar, escribir-comunicar, enseñanza inicial de la escritura>.

### **ABSTRACT**

**Jesús Medina y Raquel Bruzual:** Concepción de la Escritura y Métodos Empleados para su Enseñanza

1

*Ciencias Sociales Online*, noviembre 2006, Vol. III, No. 3 (1 - 13).  
Universidad de Viña del Mar-Chile

This descriptive research examined the teaching methods on early literacy learning in Niños Cantores Institute Ciudad de Dios. The main principle was to determine the relationship between writing conception and methodology employed in preschool teaching. The study was founded on theories of communicative approach of Lomas and Osoro(1994), Cassany (1999), Serrón (2002) and Bruzual (2002); and Braslavsky (2005). The result of a interview was all teachers have a persistent conception that writing consists on a capacity to graph instead of communicating which produces a privilege to inappropriate methods in early literacy learning.

Key Words: <write, graph, communicate, passive reading comprehension, active reading comprehension>

Recibido: 4 Agosto de 2006.

Aceptado: 30 Octubre de 2006.

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación se inspira en la observación de Lomas y Osoro (1994) en la que establecen la concepción de la lengua materna como una de las razones fundamentales que justifican prácticas didácticas inadecuadas y arcaicas:

“Esta tradición didáctica conservadora no se debe necesariamente a que el profesorado del área milite unánimemente en las filas de la caverna pedagógica. Hay razones más profundas relativas a nuestra formación inicial y a las concepciones de la lengua en que ésta se fundamenta” (Lomas y Osoro; 1994, p. 19).

Hay en la dinámica educativa de los distintos países reformulaciones y cambios curriculares que a pesar de su exitosa propuesta teórica, normalmente no obtienen los resultados esperados. Las razones que originan estos fracasos son variadas; pueden ser sociales, políticas, económicas, y en la perspectiva de los analistas más trágicos, la causa es cultural. Sin embargo, este trabajo parte de la intuición de que una de las raíces de la inviabilidad de los distintos planes curriculares radica en la concepción o representación mental que tienen los docentes sobre los distintos tópicos o contenidos a tratar en clase.

En efecto, los cambios curriculares se proponen transformaciones en métodos o enfoques de enseñanza, pero no prevén mecanismos que faciliten en el docente modificar las estructuras mentales (o representativas) sobre los contenidos a impartir. Poco se alcanza si se aporta sólo herramientas procedimentales para cambiar el desempeño de maestros y maestras en el aula, ya que al no alterar sus conceptos sobre diferentes contenidos poco se puede esperar de las reformas planteadas en cada propuesta curricular.

Este trabajo es una prueba de la importancia que tienen las concepciones de los docentes, en el caso específico de la iniciación en la escritura, para darle concreción a los cambios curriculares propuestos por el estado<sup>1</sup>.

## 1.- El Problema

El problema observado en la unidad educativa Instituto Niños Cantores. Ciudad de Dios, de la ciudad de Maracaibo, es precisamente prácticas didácticas centradas en métodos de enseñanza inicial de la lengua escrita poco pertinentes y alejados de la tendencia del enfoque comunicativo. Este enfoque, además de ser una exigencia de la última reforma curricular venezolana (1998), aparece como el medio más eficaz para cumplir con el objetivo principal de la educación lingüística: dominar y conocer el sistema de comunicación – representación (Lomas: 1999). El fin de todo aprendizaje de lenguas (sea materna, segunda lengua o extranjera) es el logro de una comunicación efectiva con el resto de los seres humanos con los cuales se debe interactuar o relacionar en un contexto lingüístico determinado.

Sin embargo, la resistencia a aplicar métodos comunicativos en la educación inicial de la escritura y la lectura se evidencia en la exigencia ejercida sobre niños y niñas para grafiar y descifrar letras y palabras, ignorando aspectos vinculados con la comunicación. Esta exigencia es compartida por padres, maestros y personal directivo. El caso concreto de este estudio no fue la excepción: en una investigación exploratoria previa, realizada durante el primer semestre de 2006 se comprobó que las seis docentes del nivel preescolar de la unidad educativa mencionada anteriormente se limitan a la aplicación de métodos de enseñanza inicial de la escritura que parten de unidades no significativas (Métodos alfabético y silábico).

La vigencia de estos métodos de enseñanza inicial de la escritura produce como consecuencia que el niño o niña se aislen en torno a formas (grafías) sin ningún significado ni valor cultural, excluyendo aspectos imprescindibles en el aprendizaje de la lengua materna, como es: negación de elementos pragmáticos y énfasis en el desarrollo de competencia lingüística antes que la competencia comunicativa.

Esta práctica pedagógica persiste a pesar de los esfuerzos del personal directivo por mantener actualizado al personal docente. Por ello, se piensa que su insistente vigencia plantea la existencia de un vínculo entre la concepción de escritura que tienen las docentes y la consecuente elección de métodos inadecuados para su enseñanza. Dicha observación genera el siguiente interrogante: ¿Cómo se manifiesta la relación entre concepción de escritura de los docentes y los métodos aplicados por ellos para la enseñanza de la lengua escrita?

De esta pregunta se desprendió el objetivo general de investigación, definido como lograr determinar la relación entre concepción de escritura y metodología empleada para su enseñanza inicial.

Los objetivos específicos fueron: i) Identificar la concepción de escritura manejado por las docentes del Instituto Niños Cantores, Ciudad de Dios, partiendo de conceptos clave que describan dicha noción, y ii) Explicar la relación o vínculo entre la concepción de escritura de las docentes del Instituto Niños Cantores, Ciudad de Dios y los métodos aplicados para su enseñanza inicial.

## 2.-Teoría

Entre los métodos de enseñanza inicial de la escritura<sup>ii</sup> que parten de unidades no significativas Braslavsky (2005) destaca cuatro tendencias determinantes de la realidad educativa latinoamericana:

2. 1.- El Método Alfabético: Parte del alfabeto, luego sílaba y por último la palabra. Sobre su origen la autora afirma que “el método alfabético fue fundado por los griegos, según la descripción que del mismo hizo Dionisio de Halicarnaso (...) A pesar de los avances realizados por la escritura, en sus soportes desde el pergamino al papel; en sus instrumentos, desde la pluma a la imprenta; desde que era un continuum a su separación en palabras, nada cambió con respecto a su enseñanza” (Braslavsky; 2005, p. 67). Incluso, hay testimonios de su vigencia como método hasta la actualidad, pasando por diferentes momentos históricos.

2. 2.- El Método Silábico: Enseña a leer por sílabas. Braslavsky (2005) sostiene como situación de origen de este método la dificultad de los aprendices para pronunciar las consonantes. Al unir las con las vocales se genera una pronunciación lo más exacta posible con los sonidos de las palabras. La autora se inclina por este método al considerarlo una versión modernizada y mejorada de los silabarios asociados al método alfabético.

2. 3.- El Método Fónico: En oposición al deletreo del método alfabético, este método propone partir de un vocabulario mnemónico para evitar los nombres de las letras y llegar aceleradamente a la transcripción oral de lo escrito. Asocia sonido a forma de las letras. Dentro de este método se encuentran diversas tendencias que a continuación se explican:

2.3.a) El Método Fónico de Onomatopeya: Se parte de sonidos del medio que tengan relación con los sonidos de determinadas letras que se quiere enseñar. “Hay quienes han propuesto palabras tales como quiquiriquí, miao, etcétera. Otros han usado la señal de silencio (el dedo sobre los labios) para la s (sssssss), el ruido de los aviones rr (rrrrrr) y otros recursos similares” (Braslavsky; 2005, p. 72).

2.3.b) El Método Fónico de Palabra Clave: Bajo este método se impone la enseñanza de los nueve grafemas que guardan estricta correspondencia con los fonemas, y le agregan la “y” para expresar la palabra “yo” y como conjunción. Además se enseña la “s” para expresar el plural. “Este método se utilizó en el diseño curricular del año 1981 en la Municipalidad de Buenos Aires” (Braslavsky; 2005, p. 72).

2.3.c) Método Fónico del Sonido y la Imagen: Este método consiste en relacionar la forma de la letra superpuesta sobre el dibujo de la figura que representa. Al decir de Braslavsky (2005, p. 73) “la semejanza con el dibujo suele ser forzada y no siempre son interesantes los dibujos elegidos (...) Este método se difundió en Argentina y (...) dio lugar a una protesta que firmaron las personalidades entonces más destacadas en la educación”.

2.3.d) El Método Fónico del Sonido y el Color: Consiste en representar la letra con un fondo de determinado color, de manera que se puede estimular la memoria.

2. 4.- Método Psicofonético: Este método consiste en combinar las sílabas de distintas palabras, previamente aprendidas por el alumno. Opina Braslavsky (2005; p. 74) que el método psicofonético es “el más lógico en lenguas silábicas como el japonés, donde cada signo, o logo representa una sílaba. También se ha creído que se adapta a ciertas lenguas que tienen una lectura silábica simple, entre ellas, el portugués, el español y ciertas lenguas vernáculas de África”. Este método se usa con mucha frecuencia aún hoy en América Latina, afirma la autora.

Estos métodos son calificados por Bruzual (2002) como “métodos descontextualizados”, por cuanto ignoran elementos básicos de un aprendizaje significativo de la lengua escrita, tales como partir de situaciones reales de comunicación (Cassany: 1999) o de una intencionalidad comunicativa en la que se comunica ideas concretas a alguien real (Serrón: 2002).

Estos métodos, al descontextualizarse, se centran en el propósito fundamental de generar en los niños y niñas capacidades para escribir grafías, y no para escribir textos completos con claras intenciones comunicativas (Jolibert: 2001). Escribir – grafiar y escribir - comunicarse son competencias diferentes que pueden complementarse en un momento del desarrollo de la adquisición de la lengua escrita, pero hay que tener claro la evidente diferencia que les caracteriza: son competencias que se mueven a ritmos diferentes y exigen del estudiante potencialidades distintas. Cuando los métodos de enseñanza inicial de la escritura se fijan como propósito que los alumnos aprendan a escribir – grafiar, se está privilegiando los aspectos formales de la lengua sobre los aspectos funcionales, contradiciendo con ello el propósito básico de la educación lingüística (Lomas: 1999).

El desarrollo de la competencia de escribir – comunicarse está centrada en la necesidad básica que toda educación lingüística debe principalmente alcanzar. Al iniciar a los niños y niñas en la escritura desde la perspectiva y necesidades reales de comunicación, el docente se ve en la necesidad de diseñar métodos que partan de las propuestas del enfoque comunicativo. Por ello es necesario tener un breve acercamiento a este enfoque y los principios que le inspiran.

Para Serrón (2002) algunos de los principios que rigen el enfoque comunicativo son: Personalización, Imprevisibilidad, Intencionalidad Comunicativa y Control del Canal. El primero, la personalización, manifiesta cómo la enseñanza de la lengua materna inspirada en el enfoque comunicativo debe atender las necesidades particulares de cada alumno. Sus necesidades son únicas y propias. “Esto implica la consideración pedagógica de que cada grupo en general y cada alumno en particular constituyen una experiencias educativa inédita” (Serrón; 2002, p. 248)

La imprevisibilidad es un principio que rige al enfoque comunicativo y consiste en la libertad que tiene el niño o niña para producir diferentes e impredecibles formas lingüísticas, debido a que parten de sus necesidades y contextos reales de comunicación. Este principio privilegia las situaciones sociales de comunicación sobre la producción de textos académicos, los cuales generalmente persiguen como fin el dominio de las formas.

La intencionalidad comunicativa es el punto de partida de cualquier proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua materna inspirado en el enfoque comunicativo; es inconcebible partir la redacción de algún texto sin tener claro aspectos pragmáticos indispensables como: para qué y quién escribir, por qué y cómo escribir. Finalmente, el control del canal comprende el dominio de las distintas formas (opciones) que elijan los niños y niñas para comunicarse con alguien en situaciones reales.

Estos cuatro principios generan en el docente, que aplique estrategias bajo el enfoque comunicativo, un aumento sostenido de la incertidumbre, condición ésta necesaria para devolverle a la planificación la flexibilidad que se le niega a diario en las aulas de clase. Normalmente se planifica con una rigidez tan exagerada que existen docentes capaces de prever el aprendizaje que será significativo o no para el alumno o alumna, ignorando que es decisión personal e individual de cada estudiante evaluar cada tipo de aprendizaje. El proceso de comunicación, aunque signado por formas convencionales, tiene características inéditas, propias y únicas en cada participante, las cuales tradicionalmente se han ignorado al momento de enseñar la lengua materna.

## Metodología

La investigación fue de tipo descriptiva y su diseño de Campo No Experimental. La técnica aplicada es la entrevista estructurada y el instrumento para la recolección de la información es la Guía de Entrevista. Dicho instrumento estuvo conformado por seis ítems (afirmaciones o aseveraciones) las cuales debían las entrevistadas respaldar o negar. Se les permitió complementar o explicar su posición en cada una de las aseveraciones señaladas, aunque en términos generales prefirieron limitarse a contestar afirmativa o negativamente, incluso en algunas oportunidades eligieron no contestar.

En cuanto a la muestra se consideró el total de la población que labora en la unidad educativa Instituto Niños Cantores. Ciudad de Dios en el nivel de educación preescolar (seis docentes: tres licenciadas graduadas y tres estudiantes o Técnicos Superiores Universitarias).

En el caso de la población seleccionada (seis docentes de educación inicial) previo a esta investigación se observó en diferentes sesiones de clases que las maestras aplicaban como métodos de enseñanza inicial de la lengua escrita el reconocimiento, repasado, dibujo y rellenado de grafías. Las docentes centran su interés en las grafías y el desarrollo de las destrezas motoras de los niños y niñas. Por lo tanto, se comprobó como problema básico en la enseñanza inicial de la lengua escrita el empleo de métodos de enseñanza inadecuados y su posible relación con concepciones erradas sobre las habilidades de escritura.

## ANÁLISIS

En esta parte del artículo se explicará los resultados en cada una de las aseveraciones que conforman el instrumento aplicado.

En cuanto a la primera afirmación: Leer es comprender lo que el escritor quiere decirnos<sup>iii</sup>, la mayoría (5 de 6) de las maestras contestó afirmativamente. La única docente que contestó negativamente no argumentó su respuesta. Al respecto Braslavsky (2005) distingue dos tipos de comprensión lectora: Comprensión Pasiva y Activa. Esta distinción lleva a diferenciar dos tipos de lectura (Lectura Pasiva / Lectura Activa). En relación a la comprensión pasiva de la lectura la autora explica que se trata “simplemente de capturar la voz del escritor en la propia memoria y en el mismo orden usado por el creador del texto. Es decir, en el orden mecánico de la producción de letras, sílabas, palabras, para llegar al texto” (Braslavsky; 2005, p. 49). En contraposición a ésta, la comprensión activa de la lectura (o lectura activa) se trata de una comprensión que surge del “intercambio de ideas que se produce entre el lector y el autor a través de un texto y en la situación determinada por el propósito del lector, es decir, por la intención o por la necesidad de resolver un problema que tiene cuando aborda un texto. El lector puede ir más lejos y construir significados nuevos que superan los significados expresados por el autor” (Braslavsky; 2005, p. 49).

Al responder positivamente y respaldar la afirmación del párrafo precedente, la maestras entrevistadas asumen una concepción pasiva de la comprensión lectora. Niegan al texto las múltiples posibilidades de interpretación y el derecho de los niños y niñas de elegir entre una de ellas. La respuesta mayoritaria revela una primera inclinación por los aspectos formales de la lengua.

En cuanto a la segunda aseveración, escribir es la capacidad de producir correctamente grafías, palabras, oraciones, párrafos y textos; cuatro de las docentes la respaldaron al contestar positivamente y dos la negaron. Las negaciones estuvieron sustentadas en la imposibilidad de que los niños y niñas son incapaces de producir párrafos o textos.

Tanto las respuestas afirmativas como las negativas en torno a esta segunda afirmación demuestran, al igual que con la lectura en la afirmación anterior, una concepción del acto de escribir limitada sólo a los aspectos formales (producción de palabras, oraciones) sin tomar en cuenta la producción de ideas y sobre todo el fin básico y principal de leer / escribir: la comunicación. Sobre los objetivos de la educación lingüística, referidos anteriormente en este trabajo, Lomas afirma:

“La enseñanza de las lenguas es una de las prácticas pedagógicas más conservadoras y que con más frecuencia es desviada de su objeto específico (enseñar a dominar y conocer el sistema de comunicación – representación que constituye una lengua natural) a favor de finalidades vagamente histórico – culturales (...) Tiene que ser un objetivo primario del sistema educativo capacitar y animar a todos los jóvenes para que usen la lengua con la mayor eficacia al hablar, escribir, escuchar y leer” (Lomas; 1999, p.131).

Cuando Lomas (1999) señala como objetivo de la educación lingüística dominar y conocer el sistema de comunicación – representación, está subordinando el aprendizaje de contenidos gramaticales (lexicales, morfológicos, sintácticos) a contenidos referidos con el uso lingüístico. La funcionalidad de la lengua se centra en situaciones reales de comunicación (Cassany: 1999). Esta afirmación conduce a la tercera afirmación que será analizada a continuación.

Aprender a leer y escribir son procesos indiferentes a los aspectos situacionales donde se dan los textos respectivos es la tercera aseveración, la cual obtuvo como respuesta una inclinación mayoritaria (4 de 6) a la negación. Las dos maestras restantes no contestaron. Es muy significativo que las docentes se inclinen por reconocer la importancia de las situaciones de comunicación para enseñar – aprender a leer y escribir. Sin embargo, los métodos de enseñanza de que se valen excluyen todo tipo de situaciones comunicativas, y de acuerdo con la respuesta de la aseveración anterior no se asume en su práctica docente la concepción comunicativa del lenguaje escrito. Sobre la necesidad de incluir situaciones reales de comunicación, Jolibert afirma que:

“No existe un escrito en sí; la unidad en la cual se manifiesta el lenguaje en situaciones de vida reales, en su forma escrita, no es la palabra, ni la sílaba, sino el texto. No existen textos descontextualizados: todos los textos que leemos o producimos se presentan en situación, de veras como dicen los niños. (...) Entonces, aprender a leer es aprender a enfrentar textos completos, y eso desde el inicio, es decir, desde la educación parvularia. Tenemos la convicción de que, de no hacerlo, se deprava gravemente a los niños, se los está subdesarrollando, y sabemos que, después, se necesita una reeducación para recuperar todo lo que la escuela tan cautelosamente ha logrado y tan imprudentemente desechado durante todos los primeros años” (Jolibert: 2001, p. 81)

Respuestas como las anteriores hicieron posible que la investigadora Bruzual recomendara a los docentes, a partir de estudios realizados en otro momento y con otra población, “entender que enseñar a leer y escribir es enseñar significados y no letras, sílabas o palabras. Él (*se refiere al docente*) debe abrirse a nuevas posibilidades de enseñar y aprender, y abandonar los antiguos y descontextualizados métodos” (Bruzual: 2002, p. 147).

Esta última cita permite generar una discusión interesante en torno a lo que designa bajo el término “métodos descontextualizados”. La autora entiende por métodos descontextualizados, tanto los que parten de unidades significativas<sup>iv</sup> como lo que hacen igual con unidades no significativas.

Las dos grandes tendencias metodológicas superan sus diferencias al excluir o no tomar en cuenta los aspectos situacionales (contextuales) de comunicación: ¿para quién escribir?, ¿por qué escribir?, ¿qué leer?, ¿para qué leer? son preguntas que deben contestarse paulatinamente en la medida que se ejercita esas actividades y se desarrollan sus correspondientes competencias.

Otra semejanza entre los métodos de enseñanza inicial de la lengua escrita, en las dos tendencias, es la concepción implícita de una relación secuencial entre leer – escribir, por medio de acciones claramente definidas en la educación inicial: reconocer grafías / producir grafías. Leer y escribir son competencias, habilidades o destrezas que se complementan pero no se subordinan. Escribir y leer se desarrollan a ritmos diferentes (Bruzual; 2002).

En cuanto a la cuarta aseveración, aprender a escribir implica necesariamente tomar en cuenta un interlocutor con el cual intercambiar ideas, la totalidad de las maestras entrevistadas contestaron negativamente. Es contradictorio que la población

seleccionada reconozca la necesidad de tomar en cuenta situaciones de comunicación para aprender a escribir (en la afirmación anterior) y al mismo tiempo desestime la presencia de un interlocutor en los procesos de escritura y lectura.

Precisamente la negación de un interlocutor se debe a que las maestras entrevistadas hacen énfasis en el reconocimiento de grafías. Obviamente para memorizar símbolos sin ningún valor semántico es imprescindible alguien con quien interactuar, ya que se niega y anula todo proceso de comunicación.

En lo concerniente al quinto ítem, aprender a escribir es imposible sino se parte de un querer decir, sólo una maestra contestó afirmativamente, argumentando que partir de una intención concreta despierta el interés de los niños. El resto de las maestras contestaron negativamente (3 de 6) o prefirieron no contestar (2 de 6).

A pesar de que la respuesta afirmativa se inclinó por argumentos propios de los objetivos del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua materna, el método y estrategias de enseñanza que privilegian en sus aulas son totalmente ajenas a este enfoque. La maestra que contestó afirmativamente intuye que el interés de los niños aumenta con un motivo concreto de comunicación, pero la persistente idea de que escribir es producir grafías y palabras correctamente impide que se planifique a partir de las necesidades comunicativas de los alumnos y alumnas.

Las respuestas aportadas en las dos últimas afirmaciones demuestran una concepción de escritura ajena al proceso principal del lenguaje escrito: su uso en situaciones reales de comunicación. Esta aseveración se sustenta en el hecho de que partir en todos los ejercicios de escritura de un querer decir algo a alguien es fundamental por cuanto se corresponde con uno de los principios del enfoque comunicativo: intencionalidad comunicativa (Serrón: 2002).

Las docentes entrevistadas dejan entrever que desconocen la existencia de una escritura no convencional, a partir de la cual y bajo la orientación de estrategias inspiradas en el enfoque comunicativo, pueden ayudar a los niños hacer el tránsito de ésta a la escritura convencional. ¿Acaso ese tránsito no ocurre en la oralidad? El niño o niña se valen del balbuceo para entenderse con los adultos en la medida que adquieren progresivamente el código oral convencional.

“También desde muy pequeños – al mismo tiempo que empieza a caminar – si tiene en la mano un lápiz produce trazos aglomerados y poco a poco hará una espiral, un dibujo (un monigote, un árbol, una casita) y escrituras axifugas continuadas o entrecortadas, letras no convencionales y convencionales, números. En todos esos casos se podría decir que ya lee y escribe, del mismo modo que se dice que habla cuando balbucea, porque está en camino de aprender, como antes estuvo en camino de hablar” (Braslavsky; 2005).

Esta distinción entre escritura convencional y escritura no convencional plantea otra diferencia conceptual, mencionada anteriormente: escribir – grafiar / escribir – comunicarse (producir textos). Al respecto Josette Jolibert afirma:

“Es esencial que los docentes eviten la trampa del idioma que utiliza la misma palabra escritura para designar los procesos que se desarrollan a un ritmo muy diferente: el escribir – grafiar y el escribir – producir textos” (Jolibert; 2001, p. 82).

Limitar la producción escrita de los niños (entre 2 y 8 años) al juicio exclusivo de que son capaces de grafiar es atrasarlo en su proceso de desarrollo de las competencias comunicativas escriturales.

El reconocimiento de una escritura no convencional dirige la atención al entendido “garabato”, como la primera manifestación de un querer decir o escribir por parte de los niños. Los llamados garabatos son realmente una escritura no convencional, a partir de la cual los niños y niñas expresan ideas, sentimientos, informaciones. Valerse de ellos y contextualizarlos en situaciones reales de comunicación es un medio eficaz a partir del cual se puede incluir estrategias de enseñanza orientadas bajo el enfoque comunicativo. Es tarea a mediano plazo de los investigadores – autores de este trabajo validar estrategias de enseñanza de la lengua materna que no descuide el fin fundamental en el aprendizaje inicial de la escritura y la lectura: el desarrollo de competencias comunicativas. Estas estrategias partirían necesariamente del tránsito del niño y niña de la escritura no convencional a la escritura convencional, con las prudentes y pertinentes intervenciones y orientaciones del docente.

La apreciación del párrafo precedente indujo la incorporación de una sexta y última afirmación relacionada con la concepción que tienen las docentes entrevistadas sobre el “garabato”. Al respecto se afirmó: el niño manifiesta en el garabato expresiones afectivas e intencionalidades comunicativas. Todas las maestras contestaron afirmativamente, lo que puede indicar que habría una disposición en la institución escolar de asumir otras posibilidades de enseñanza de la lengua escrita.

El garabato asumido como una escritura inicial y no convencional revitalizaría los principios del enfoque comunicativo definidos por Serrón (2002) desde el mismo inicio del proceso de enseñanza de la lectura y escritura.

La escritura no convencional devuelve el carácter individual e inédito de cada alumno en su particular proceso de aprendizaje de la lengua escrita (principio de personalización). Por otro lado, leer textos escritos con formas gráficas no convencionales por sus propios autores en momentos diferentes arrojaría interesantes resultados sobre las variadas significaciones que el niño y la niña le dan. Así como evaluar la lectura de textos escritos con formas gráficas no convencionales producidos por otros niños se hace necesario para determinar el ritmo de aprendizaje de la lengua escrita que cada uno de ellos tiene (principio de imprevisibilidad).

Reconocer el garabato como un tipo de escritura abriría la posibilidad de que el niño o niña interactúe no con el papel en blanco sino con un interlocutor real y con un propósito de comunicación sentido (principio de intencionalidad comunicativa). Por último el principio de control del canal, que rige al enfoque comunicativo, se da en los ejercicios motrices básicos, que al contextualizarlos abandonarían las prácticas aisladas del enfoque perceptivo-motor.

## CONCLUSIONES

Las distintas respuestas demuestran que prevalece en las docentes entrevistadas una concepción formal de la escritura. Se privilegia los saberes relacionados con el reconocimiento y producción de grafías, enlaces de grafías (lectura y escritura de sílabas y palabras) hasta llegar al descifrado y producción de oraciones y textos completos. Por lo cual queda claro el primer objetivo específico de esta investigación: Las docentes (población seleccionada) manejan una concepción formal de la lengua escrita, en detrimento de una concepción comunicativa.

En cuanto al segundo objetivo específico de la presente investigación, explicar la relación entre la concepción de escritura de las docentes seleccionadas y los métodos aplicados para su enseñanza inicial, se debe señalar como elementos vinculantes: 1.- privilegio de los aspectos formales de la lengua escrita sobre los comunicativos; 2.- reducción del texto escrito a un único sentido o significación; 3.- negación de interlocución e intencionalidades comunicativas durante el proceso de enseñanza inicial de la escritura; 4.- negación de situaciones reales de comunicación durante la ejercitación de la producción de escritura; 5.- negación de otras formas, no convencionales, de escrituras.

Estos elementos permiten concluir que en efecto la concepción de las docentes sobre la escritura es una causa, no la única, que impide la aplicación de otros enfoques de enseñanza inicial de la escritura. Por lo tanto es necesario formular la siguiente recomendación:

La realidad educativa venezolana tiende a imponer los cambios curriculares y de paradigmas. Esta imposición, sin tomar en cuenta lo que el docente asume y entiende por los contenidos a impartir, se convierte en el primer motivo de resistencia al cambio.

Se requiere de talleres que sensibilice a los docentes sobre su práctica educativa, más que talleres donde se les informe sobre los cambios asumidos por el Ministerio de Educación y Deporte. Es importante también el seguimiento de los cambios establecidos en cada uno de esos talleres, debido a la reiteración de viejas prácticas por la pesada carga de los hábitos didácticos interiorizados en el escenario educativo.

## NOTAS

---

<sup>i</sup> En el caso concreto de esta investigación se refiere a El Currículo Básico Nacional (1998) como la última propuesta planteada por el Estado venezolano. Ésta contempla, entre algunos de sus aportes más valiosos en el área de la lengua, el eje transversal lenguaje, dimensiones de contenidos en las cuatro habilidades básicas: escribir, leer, hablar, escuchar y la enseñanza de la lengua materna desde la perspectiva de los enfoques constructivista y comunicativo.

<sup>ii</sup> Estos no son métodos exclusivamente utilizados para la enseñanza inicial de la escritura. Se conocen más como métodos para la enseñanza inicial de la lectura. Sin embargo, al establecer una secuencia de etapas para introducir a los niños en el mundo de lo escrito, estos métodos se usan indistintamente para enseñar la producción de textos escritos.

<sup>iii</sup> Es curioso que se inicie una entrevista sobre enseñanza de la escritura con una pregunta sobre formas de lectura, pero como se verá más adelante el propósito de esa afirmación es deducir la concepción de texto y de escritor que está detrás de éste. Ello permitirá abordar una concepción del acto de escribir.

<sup>iv</sup> Aunque no es objeto directo de esta investigación no está de más señalar los tipos de métodos que parten de unidades significativas. Para Bruzual (2002) se conforman por dos grandes tendencias: método global y carteles de experiencias. Braslavsky (2005) en cambio los clasifica como: método de la palabra, método de la palabra total, método de la palabra generadora, método de la palabra clave, método de la frase y método de la oración.

## Referencias

BRASLAVSKY, Berta (2005) *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la escuela y en la familia*. Fondo de Cultura Económica: México.

BRUZUAL LEAL, Raquel (2002) *Propuesta Comunicativa para la Enseñanza de la Lengua Materna*. La Universidad del Zulia: Maracaibo, Venezuela.

CASSANY, Daniel (1999) *Construir la Escritura*. Editorial Paidós. Paidós Pedagogía: Barcelona (España).

JOLIBERT, J. (2001) *Formar Niños Lectores / Productores de Textos. Propuesta de una Problemática Didáctica Integrada*. Aparecida en el libro colectivo *Comprensión Lectora. El Uso de la Lengua como Procedimiento*. Editorial Laboratorio Educativo: Barcelona.

LOMAS C. y OSORO A (1994) *El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la Lengua*. Editorial Paidós. Barcelona (España).

---

LOMAS Carlos (1999) *Cómo Hacer Cosas con las Palabras. Teoría y Práctica de la Educación Lingüística. Volumen I*. Editorial Paidós: Barcelona (España).

SERRÓN, Sergio (2002) *El Enfoque Comunicativo y sus Implicaciones- Una Visión desde la Enseñanza de la Lengua Materna en un Marco Democrático*. CILLAB-IPC-Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Caracas, Venezuela.

TEBEROSKY, A (2001) *La Iniciación en el Mundo de lo Escrito. Propuesta de una Problemática Didáctica Integrada*. Aparecida en el libro colectivo *Comprensión Lectora. El Uso de la Lengua como Procedimiento*. Editorial Laboratorio Educativo: Barcelona (España).

TEBEROSKY, Ana (2000) *La Entrada en lo Escrito. Texto Colectivo: ¿Enseñar o Aprender a Escribir y Leer?* Publicaciones M. C. E. P. Sevilla (España): 91 – 99.

VARIOS AUTORES (2001) *Enseñanza Inicial de la Lectura y La Escritura*. Editorial Trillas: México.

VENTURA, Montse (2000) *¿Cómo se enseña a leer y escribir hoy?*. Texto Colectivo: *¿Enseñar o Aprender a Escribir y Leer?* Publicaciones M. C. E. P. Sevilla (España): 61 – 70.

VILLEGAS, Olga (2001) *Escuela y Lengua Escrita*. Ediciones del Magisterio: Bogotá (Colombia).