

Enseñanza del español como segunda lengua



En Escuelas
de
Modalidad
de EIB



Nómina de Autoridades de la Provincia de Formosa

Dr. Gildo Insfrán

Gobernador de la Provincia

Dr. Floro Eleuterio Bogado

Vice Gobernador de la Provincia

Ministerio de Cultura y Educación

Dr. Alberto Marcelo Zorrilla

Ministro de Cultura y Educación

Prof. Dardo Santos Díaz

Subsecretario de Educación

Alfredo A. Jara

Subsecretario de Cultura

Lic. Norma Rojas

Directora de Planeamiento Educativo

Prof. Olga Beatriz Lotto

Directora de Educación Inicial

Prof. Analía Heizenreder

Directora de Educación Primaria

Dirección de Educación Secundaria

Prof. Daniel Bareiro

Prof. Elsa Noemí Álvarez

Directora de Educación Superior

Lic. María de los Ángeles Romero

Jefa de Departamento de Educación Especial

Ing. Eduardo Ramírez

*Jefa de Departamento de Educación Permanente
para Jóvenes y Adultos*

Ing. Hugo Boratto

Jefe de Departamento de Educación Técnica

Lic. Oscar Eduardo Aguirre

Jefa de Departamento de Educación Privada

Prof. Raúl Adrián Aranda

Coordinador de Modalidad de EIB

Prof. Catalina Colcombet

Coordinadora Modalidad Rural

Cont. Mario José Almirón

Director de Administración

Lic. Nora Nancy González

Dirección de Coordinación de Personal Docente

Dra. Myriam Graciela Hermosilla

Directora Programas y Proyectos Especiales

Documento Elaborado por:

Prof. Sara Melgar – Consultora en Didáctica de la Lengua- Asociación Civil Todos Pueden Aprender

Prof. Raúl Adrián Aranda –Coordinador- Modalidad EIB

Equipo de Modalidad EIB

Sandro Walter Centurión-Prof. en Letras- ETPEIB

Adriano Eduardo Duarte-Prof. En Ciencias de la Educación- ETPEIB

Norberto Esteban Ovejero-Profesor para la Enseñanza Primaria- ETPEIB

Oswaldo Segovia –Consultor indígena Wichi- ETPEIB

Lilia Andrea Ojeda –Corrección, edición y compaginación- ETPEIB

Equipo de Promoción Asistida. Lengua.

Gladys Zunilda Rodríguez- Profesora para la Enseñanza Primaria- Coordinadora

Marta Beatriz Paniagua -Profesora en Castellano y Literatura.

Diego Reinaldo Paulina -Profesor en Letras

Carlos Esteban Pzocik - Profesor en Castellano y Literatura;

Formosa, 2015.

ÍNDICE

Introducción

PARTE I. Reflexiones acerca de la alfabetización como derecho

La alfabetización como derecho: la importancia de la inclusión oportuna

La alfabetización como derecho: el cuidado de las trayectorias escolares

La alfabetización como derecho: la espera no produce aprendizaje

Dos lenguas en la currícula. Conceptos de Lengua materna, segunda y extranjera.

PARTE II. El desarrollo de la lengua oral

Comprender el proceso de adquisición para enseñar mejor

Comprender el silencio inicial en el uso de la lengua menos conocida

¿Qué es la transferencia?

Interdependencia lingüística

Planificar el habla, organizar la escucha

PARTE III. La enseñanza de la lengua escrita

Enseñar para qué sirve leer y escribir

El derecho a leer desde el primer día: desterrar el “aprestamiento”

Dos problemas propios del proceso de alfabetización

Primer problema: adquirimos naturalmente a hablar la lengua materna, pero la lengua escrita es un invento cultural que se aprende con esfuerzo

Segundo problema: la lengua escrita se relaciona con la lengua oral, pero esta relación no es simple.

PARTE IV. Secuencias didácticas de alfabetización inicial

Seleccionar los textos

¿Por qué enseñar a leer y escribir a partir de textos completos?

Los textos son más comprensibles que las letras sueltas

Los textos ayudan a conocer muchas palabras

Enseñar en forma secuenciada

¿Qué es una secuencia?

¿Qué es una tarea?

Secuencias con diferentes tareas

Evaluación

Palabras preliminares

La Educación Intercultural Bilingüe, política educativa asumida por el Estado Provincial, tiene una historia de un poco más de treinta años en Formosa, surgida como efecto de la implementación de la Ley Provincial Integral del Aborigen, satisfaciendo el reclamo de los pueblos originarios, orientado y acompañado por los docentes comprometidos por la inclusión, la enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas indígenas.

En este camino recorrido el Gobierno de la Provincia Formosa tomó decisiones importantes para consolidar este proceso educativo que garantizan participación y construcción de ciudadanía intercultural. Estas decisiones están orientadas en aspectos claves para su funcionalidad en el marco normativo, en la funcionalidad estructural de las escuelas en las comunidades y el ámbito pedagógico.

El marco normativo Ley General de Educación 1613/14 recupera este proceso y en el CAPITULO I que refiere a las Obligaciones del Estado Provincial garantiza el derecho de los pueblos indígenas conforme a la Constitución Nacional, la Constitución Provincial y la ley integral del aborigen N° 426 a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua materna, su cosmovisión e identidad étnica. En el CAPITULO VII se consagra a la EIB como modalidad de la educación obligatoria del Sistema Educativo Formoseño.

En el ámbito estructural, y en el marco del proyecto provincial, se construyeron o están en proceso de construcción casi en la totalidad de las comunidades modernos edificios escolares con los servicios básicos necesarios garantizando ambientes saludables y confortables para aprender. Las más de 300 unidades educativas de Modalidad de EIB, con sus equipos docentes estables, garantizan el acceso a la educación a todas las comunidades del territorio provincial.

En el ámbito pedagógico y de participación concreta de los pueblos en el sentido educativo de la EIB, desarrollan su tarea 500 docentes indígenas en los distintos niveles del Sistema educativo provincial, y un poco más de 1900 docentes criollos con diversos roles. Todos con acceso a capacitaciones en servicio en sus lugares de desempeño. El proceso de consolidación de la EIB como línea de política educativa garantiza el derecho educativo de los pueblos indígenas y nos desafía integralmente.

El Documento de Enseñanza del español como segunda lengua significa un aporte valioso en este sentido, consecuente con las definiciones pedagógicas asumidas por el Gobierno de la Provincia de Formosa, a través del Ministerio de Cultura y Educación. Aporta fundamentos teóricos y metodológicos para el abordaje de la enseñanza del español como segunda lengua, y brinda orientaciones para que la lengua materna y la segunda lengua coadyuven en la alfabetización bilingüe. El aprendizaje de la lengua materna y la segunda lengua no obstaculizan el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños y niñas, sino que lo potencia.

Entendemos que uno de los desafíos es lograr que los niños, niñas, jóvenes alcancen un bilingüismo equilibrado, lo que posibilita desarrollo integral de capacidades cognitivas y afectivas, con identidad cultural y de participación desde la cosmovisión de los pueblos, abiertos al diálogo intercultural.



Conforme al nuevo paradigma educativo consideramos a los estudiantes sujetos de derecho, y en consecuencia desarrollamos políticas que garantizan las condiciones y oportunidades para que todos puedan aprender. Convocamos a todos a fortalecer este camino en la construcción permanente de una provincia Multiétnica y Pluricultural, como lo indica nuestra Constitución Provincial.

Dr. Alberto M. Zorrilla
Ministro de Cultura y Educación



Introducción

Recuperamos para esta introducción algunos párrafos significativos del documento **presentación de las propuestas didácticas** que encuadran las obligaciones de la institución escolar en la modalidad EIB y en la enseñanza del español como segunda lengua, donde se establece que las escuelas primarias de MEIB de la Provincia de Formosa se reconocen Interculturales y Bilingües porque trabajan para el fortalecimiento y desarrollo del bilingüismo como una capacidad para interactuar en distintos contextos comunicativos e interculturales propios del mundo actual.

En este sentido se da cumplimiento a la Ley de Educación: *“La educación intercultural bilingüe es la modalidad del sistema educativo que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la constitución nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. ...promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y respeto hacia tales diferencias”.* cap. XI art 52 Ley 26.206

En nuestra provincia la Resolución N° 2161/12 – Documento Marco de la Modalidad de EIB – define y actualiza los principios políticos y pedagógicos de la Modalidad de EIB en todos los niveles del sistema.

Para cumplir este cometido se requiere el diseño de itinerarios pedagógicos institucionales, pertinentes y significativos, en los que se considere la distribución organizada del tiempo para el buen desempeño de la pareja pedagógica, el desarrollo de acciones diferenciadas según el rol docente, con actividades y estrategias articuladas y graduales que privilegien prácticas actualizadas y funcionales, impulsoras de calidad educativa en la Modalidad de EIB.

La alfabetización en español habrá de desarrollarse con estrategias de adquisición (o aprendizaje) de segunda lengua, a fin de lograr el pleno dominio de oralidad, lectura y escritura comprensivas y funcionales. Que los alumnos y alumnas de Escuelas de Modalidad alcancen la competencia bilingüe, significa que habrán desarrollado la capacidad de dialogar, relacionarse y participar en los ámbitos escolar y social desde los conocimientos y prácticas correspondientes a sus diferentes lenguas, para lo cual la escuela se desafía a generar suficientes y permanentes situaciones de uso de las lenguas con instancias de reflexión metalingüística.

La Modalidad así entendida se concreta en propuestas pedagógicas específicas para cada lengua y propuestas de trabajo conjunto y colaborativo entre la o el MEMA y el maestro o maestra de grado,



corresponsables, desde sus respectivos roles y saberes expertos, de la enseñanza y los aprendizajes de alumnos y alumnas, según las prioridades que definen a la Educación Primaria IB y las competencias a alcanzar en dicho trayecto.

Las Resoluciones N° 3.108 y 3.109 de 2014 definen la incorporación de la lengua y cultura como área curricular, asigna una carga horaria para su desarrollo y establece las misiones y funciones de los docentes indígenas. Contribuyen a organizar el funcionamiento institucional de las escuelas de MEIB con el propósito de garantizar los tiempos para el desarrollo de las lenguas.



PARTE I

Reflexiones en torno de la alfabetización como derecho

La alfabetización como derecho: la importancia de la inclusión oportuna y la asistencia sostenida

Los niños y niñas indígenas tienen derecho a ser alfabetizados en su lengua originaria y en el español como segunda lengua. Es este el principal desafío de las escuelas de MEIB de Formosa.

La oralidad, la escucha, la lectura y la escritura en contextos de complejidad lingüística son aprendizajes difíciles que no aparecen espontáneamente con la edad del niño sino con la enseñanza que ellos deben recibir en la escuela asistiendo a la edad oportuna y diariamente. Por eso es importante que la institución escolar toda se preocupe por el ausentismo de los niños y trabaje con la comunidad para garantizar la presencia de los alumnos en la escuela.

Las instituciones escolares de la modalidad EIB deben dialogar con las familias y hacerlos partícipes en el compromiso **de una inclusión oportuna y la asistencia completa de los niños en la escuela, especialmente recomendada para alumnos que habrán de aprender por lo menos dos lenguas.**

Sin embargo, frente al hecho concreto de que hay niños que ingresan al nivel primario sin experiencias previas de escolarización, memas y maestros de primer grado enfrentan dificultades porque esos niños no están familiarizados con el ambiente escolar, con el compromiso de la asistencia diaria y puntual, con los tiempos y rutinas diferentes de las acostumbradas en sus hogares. Y por sobre todo porque esos niños y niñas indígenas pertenecen a un contexto sociocultural distinto y se comunican en una lengua distinta a la lengua del maestro.

En estos casos, la escuela tiene la responsabilidad institucional de implementar estrategias y hacer todo su esfuerzo para que niños y niñas asistan y permanezcan en ella con gusto. Memas y maestros deben manejar los tiempos y los espacios de manera flexible para que los niños se familiaricen con la escuela y sus modos de trabajo. Eso no significa que los docentes inviertan todo el tiempo solo en actividades sociales. Por el contrario, significa que desarrollarán los procesos de socialización paralelamente a la enseñanza de la lectura y la escritura. Estos procesos de socialización en la modalidad se desafían a superar las situaciones de diglosia lingüística y construir nuevos y sólidos vínculos interculturales.



La alfabetización como derecho: el cuidado de las trayectorias escolares

El aprendizaje de la lectura y la escritura exige un tiempo respetuoso de los niveles de avance que puedan tener los niños y niñas. El tiempo de aprendizaje es diverso para todos los aprendices. Ningún experto ha establecido de un solo año lectivo para aprender una lengua y las investigaciones más recientes proponen todo el primer ciclo de enseñanza sostenida para sentar las bases de la lectura y la escritura y después un segundo ciclo rico en más lecturas y escrituras que consoliden el aprendizaje inicial.

Por eso la alfabetización inicial, en todos los documentos y programas oficiales del país y de la Provincia de Formosa está pensada para ser enseñada en el recorrido completo del primer ciclo, que se continuará en el resto de la escuela primaria.

Los docentes y personal de conducción de las escuelas deben regirse por la Resolución del CFE N° 174 de 2012 que establece la continuidad sin repetencia en el primer ciclo de la escolaridad obligatoria. Esto significa que la expectativa de alfabetización debe plantearse como la educación obligatoria propone para todos los alumnos: el primer ciclo completo para los primeros avances y un segundo ciclo que de modo articulado, continúe, amplíe y profundice los logros alcanzados en el primero. En Formosa el conjunto de Resoluciones N° 314, 315, 316 de 2012 definen en ese mismo sentido las líneas de política educativa para nuestra jurisdicción.

Por lo tanto, la creencia de que los niños deben resolver la alfabetización inicial en su primer año de escolaridad ***no tiene fundamento pedagógico ni legal y debe ser abandonada porque afecta el derecho de los niños*** que disponen de un ciclo para esos aprendizajes.

La escuela, como institución que garantiza ese derecho, debe cuidar que los niños vayan transitando normalmente la experiencia de aprender a leer y escribir a lo largo de todo el primer ciclo y debe hacer conocer y garantizar ese derecho con participación de los padres y la comunidad toda.

La alfabetización como derecho: la espera no produce aprendizaje

El desarrollo de las capacidades no se produce con el paso del tiempo sino que se genera a través de la enseñanza adecuada, planificada y sostenida. El conocimiento no llega solo, se produce en la interacción con el objeto que se intenta conocer y con adultos que saben enseñar.

Para aprender hay que ir a la escuela y trabajar mucho. No basta con la enseñanza de letras o sílabas ni unas pocas palabras, y mucho menos basta con el aprestamiento. El conocimiento de la complejidad



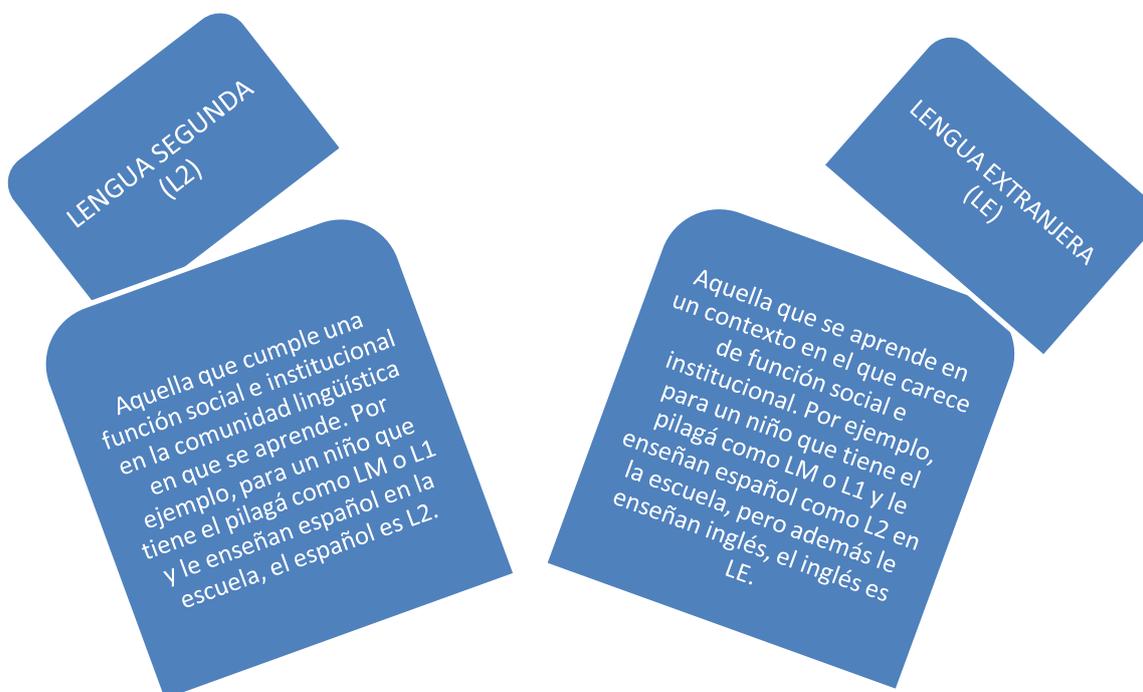
de una segunda lengua necesita enseñanza específica paciente, sistemática, coherente, y sostenida a lo largo del primer ciclo.

Dos lenguas en la currícula. Conceptos de Lengua materna, segunda y extranjera.

Para comprender qué significa incluir la enseñanza de más de una lengua en la currícula, vamos a diferenciar lengua materna, lengua segunda y lengua extranjera.

El término “materna” se utiliza para referirse a la lengua que adquieren los niños en su primera infancia, en su entorno primario, desde su nacimiento. La Lengua 1 es, en realidad, la lengua materna (LM) pero considerada en contraste con el aprendizaje de una Lengua 2 o una lengua extranjera. Existen contextos de bilingüismo, en los el niño adquiere dos lenguas de manera simultánea.

Además, se establece la siguiente diferencia:



En la Argentina, el español es segunda lengua para:

- Las comunidades que, siendo originarias del territorio nacional, poseen, sin embargo, otra lengua materna (o Lengua1).
- Los inmigrantes (no hispanohablantes),
- Las personas que vienen a estudiarlo aquí,

La currícula de MEIB dispone la enseñanza conjunta de dos lenguas, la materna (la lengua originaria (qom, wichi, pilagá) y la segunda. Esto plantea los siguientes desafíos que son de orden institucional y que por eso tienen que ser acordados y resueltos con la participación de todo el equipo docente.

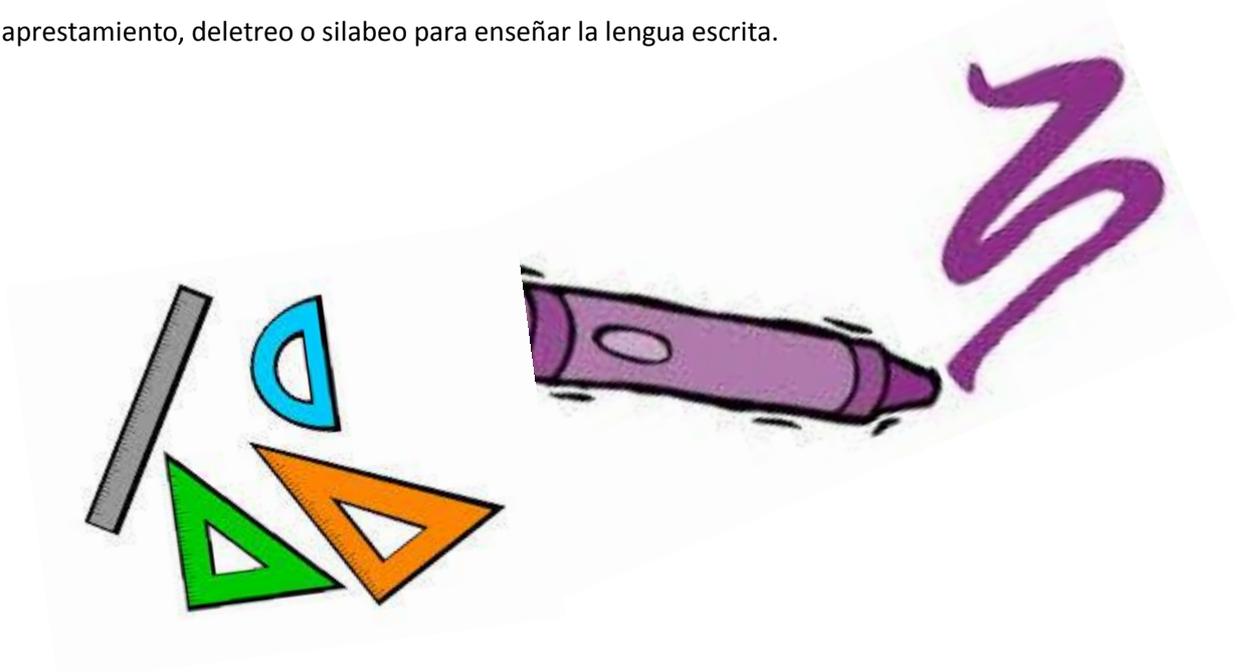
➤ Identificar el conocimiento concreto de los niños respecto de la primera y la segunda lengua cuando ingresan a la escuela. Por ejemplo: ¿Hablan y entienden en las dos lenguas? ¿Entienden pero no hablan alguna de ellas? Es necesario desarrollar un diagnóstico lingüístico de niveles de dominio que permita obtener información suficiente para programar y tomar decisiones. Los contextos sociolingüísticos de la provincia de Formosa son diversos y plantean situaciones distintas de frecuencias de uso de las lenguas indígenas y del español en las comunidades.

➤ La indagación anterior debe permitir reconocer los niveles de desarrollo lingüísticos de los niños y niñas y planificar para que todos avancen juntos en el aprendizaje de las lenguas.

- Es necesario que madres y maestros comprendan que el desarrollo de la inteligencia y de las capacidades no nace solo sino que se produce con la enseñanza y el trabajo cotidiano y por eso es necesario que:
- planifiquen las actividades para enseñar los contenidos en razón del diagnóstico y con las metodologías apropiadas a cada lengua,
 - articulen cada actividad con la anterior y la posterior,
 - coordinen la relación de todas las actividades entre sí,
 - enseñen sostenidamente sin desalentarse,
 - planifiquen qué deben evaluar y cómo deben hacerlo teniendo en cuenta lo que efectivamente se ha enseñado
 - e interpreten los datos que aporta la evaluación para mejorar la enseñanza.

Los docentes tienen que pensar muy bien los puntos anteriores porque cuando los problemas de enseñanza no se resuelven, los niños tienen más dificultades para aprender, no entienden cuando les hablan, no pueden leer ni escribir correctamente y a veces la escuela no les enseña más aunque pasen de grado o se les plantea que repitan el año de estudios. En este caso fracasan los maestros y la escuela toda al no poder enseñar las lenguas y la alfabetización que son un derecho para todos los niños.

La escuela y los docentes son centrales para evitar el fracaso. Y para ello la intervención pedagógica debe ser relevante, oportuna y sostenida en el tiempo. Debe ser articulada entre los diferentes años y ciclos, y por sobre todo, coherente, es decir, acordada entre los distintos responsables de la alfabetización para que niños y niñas puedan ir progresando a lo largo del ciclo sin quedar librados al azar de lo que decida cada uno en la soledad del aula, muchas veces con propuestas didácticas ausentes, desacertadas, basadas en un estímulo insuficiente para enseñar la oralidad y en aprestamiento, deletreo o silabeo para enseñar la lengua escrita.



PARTE II

El desarrollo de la oralidad en español

El aprendizaje de una lengua oral es una exigente actividad de carácter cognitivo en la que los alumnos deben recibir y procesar muchos ejemplos de la lengua que están aprendiendo y con esos datos van elaborando sus hipótesis acerca de cómo funciona. Sus hipótesis acerca de cómo se habla y cómo se escribe se reflejan en los errores que cometen cuando están ensayando formas de comunicarse. Dichos errores podrán ser reformulados cuando los alumnos dispongan de más datos de la lengua y los procesen. Entonces, de acuerdo con este planteo, cometer errores es una parte inevitable y hasta necesaria del proceso de aprendizaje. Los maestros no deben impacientarse con los niños sino ofrecerles más ejemplos, más situaciones comunicativas y atender sus dudas.

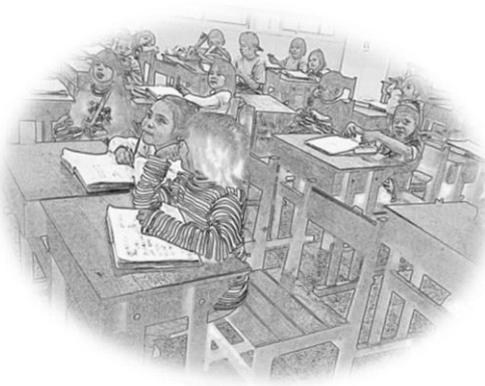
Comprender el proceso de adquisición para enseñar mejor

Los niños y niñas de primer grado tienen conocimientos diferentes sobre su lengua materna y sobre el español. Algunos entienden más que otros cuando les hablan, algunos se animan a contestar aunque se equivoquen, otros son más tímidos y no se arriesgan. Eso no quiere decir que no puedan aprender una segunda lengua. Todos los niños pueden hacerlo.

Para ello, los maestros que enseñan una segunda lengua en su modo oral tienen que considerar que existen dos estrategias diferentes y complementarias para enseñar a hablar.

La primera estrategia, que llamamos **adquisición**, se parece a la manera en que los niños aprenden la lengua materna desde que son bebés. Oyen hablar a la gente a su alrededor y atienden cuando les hablan. Las personas que se dirigen a ellos usan frases sencillas, las repiten, dicen los nombres de las cosas varias veces, les señalan los objetos sobre los que hablan, exageran los gestos y no dudan en mostrar siempre la mejor forma de pronunciar las palabras y frases en la comunidad. De esta manera, el que aprende muchas veces ni se da cuenta de que está adquiriendo una lengua y se concentra en usarla para comunicarse. Generalmente el que aprende de esta manera no es consciente de lo que ha adquirido; no puede hablar de las reglas que ha asimilado ni describirlas; simplemente las ha incorporado naturalmente, sin darse cuenta cómo.

La segunda estrategia es el **aprendizaje** de una lengua y es muy diferente a la primera. Consiste en saber las



reglas de una lengua o conocerla formalmente, partiendo de la descripción y la enseñanza de las reglas ya que se considera más importante la descripción de la lengua que el uso.

Durante mucho tiempo se pensó que la única manera de aprender una lengua era a partir de esta segunda estrategia, pero hoy sabemos que las lenguas orales no se adquieren por las reglas o descripciones de la gramática (no se adquieren copiando definiciones de sustantivos, adjetivos, verbos) sino **usando la lengua en situaciones comunicativas**. Algunas de estas situaciones son:

● intercambios sociales: saludos, presentaciones;

● la conversación en clase sobre temas diversos, por ejemplo: temas escolares (cómo organizar las actividades del día, cómo cuidar y distribuir los libros de la biblioteca del aula, cómo comportarse en el aula o en los recreos); experiencias en la comunidad, sucesos en las familias, inquietudes y pensamientos personales de los niños;

● actividades de recitado colectivo, canto, juegos, adivinanzas, completamiento de frases o rimas con palabras aprendidas.

● la escucha atenta de consignas, narraciones e instrucciones en español, con actividades guiadas por el docente para que los alumnos puedan recuperar lo escuchado desarrollando su memoria de corto y largo plazo;

Comprender el silencio inicial en el uso de la lengua menos conocida

Los docentes de nivel inicial y de primer ciclo se preocupan porque hay algunos niños que hablan poco o directamente no hablan en la escuela. Los niños y niñas que aprenden una segunda lengua en la escuela, especialmente en el caso del aprendizaje bilingüe, pasan normalmente por un período de silencio. Un niño de seis o siete años puede pasar varios meses sin decir nada (con excepción de algunas frases memorizadas). Durante este período de silencio el docente no debe desalentarse, sino redoblar su enseñanza, ofrecer datos comprensibles, como veremos a continuación, y sostener una forma de hablar clara, bien articulada y redundante, con mucho apoyo del contexto —es decir señalando, mostrando y brindando muchas pistas sobre lo que está hablando— porque en ese momento los niños están aprendiendo a escuchar y comprender lo que les dicen. En esos momentos es normal que se produzcan transferencias.



¿Qué es la transferencia?

Este proceso funciona por lo general de la siguiente forma: la persona que trata de comunicarse en una segunda lengua, suele pensar lo que quiere decir en su primera lengua, es decir, producen la respuesta que se les pide en su primera lengua y después

introducen en esa estructura el vocabulario que conocen de la segunda lengua. Entonces, la transferencia es el resultado del uso de los conocimientos previos para resolver la comunicación en una nueva lengua. La transferencia de características de la lengua materna en la lengua segunda no se da porque la lengua materna se interponga o estorbe, es un proceso natural en el aprendizaje. La solución es alentar pero no apurar y procurar que el aprendiz logre escuchar más datos lingüísticos comprensibles y generar situaciones comunicativas donde poner en práctica lo que se va aprendiendo.

Es importante que las temáticas iniciales de las situaciones comunicativas anclen en situaciones conocidas y cercanas a los niños y niñas, para que puedan empezar a comunicarse hablando de temas que conocen y que necesitan aprender a comunicaren la segunda lengua. Sin embargo, no se debe permanecer indefinidamente trabajando sobre situaciones propias del mundo ya conocido, porque el aprendizaje en la escuela supone la ampliación de los conocimientos, de manera que los alumnos se apropien de pautas culturales que favorezcan la competencia intercultural.

Interdependencia lingüística

Desde que nacen en cualquier sociedad humana, los niños poseen una capacidad innata, la capacidad del lenguaje, que les permite adquirir la lengua y la cultura del entorno al que son expuestos, esa es su lengua materna. Un niño nace en una comunidad qom y adquiere el qom como lengua materna porque posee la capacidad del lenguaje que le permite esa adquisición. La adquisición de una lengua materna instala en el sujeto las matrices lingüísticas de base que le permiten aprender otras lenguas a lo largo de su vida. Basta que un niño haya adquirido una lengua materna para que pueda aprender otras.

Sin embargo, las otras lenguas que aprende el sujeto a lo largo de su vida no son maternas (salvo muy contados casos de bilingüismo donde desde el nacimiento la madre le habla una lengua y el padre le habla otra lengua siempre de manera constante) sino que son lenguas que el sujeto debe **aprender con enseñanza sistemática** y, en lo que se refiere a esta propuesta pedagógica que estamos leyendo, en la escuela.

En este módulo se desarrolla una reflexión sistemática sobre la enseñanza en la escuela del español como segunda lengua, pero esto implica que se debe articular la enseñanza de la L1 y L2 a lo largo de la escolaridad con el propósito de desarrollar de capacidades en ambas lenguas. Al promover un bilingüismo de mantenimiento se contribuye al desarrollo cognitivo y académico del niño.

Las resoluciones la 3018 y la 3109 del año dan un paso significativo en los niveles inicial y primario. La primera incorpora a Lengua y Cultura Aborigen como un área curricular más dentro del plan de estudios y asigna una carga horaria a las lenguas originarias equivalente a lengua española; y la segunda, redefine los roles de los docentes indígenas, los reposiciona como docentes corresponsables del grupo de estudiantes, explicita su tarea para el desarrollo de las lenguas y culturas y da un marco sobre el rol como pareja pedagógica.

Las parejas pedagógicas deben dialogar permanentemente sobre el proceso de desarrollo lingüístico de los niños en L1 y L2, a fin de construir estrategias didácticas para favorecer aprendizajes significativos, académicamente sólidos y fundamentados en ambas lenguas.

Planificar el habla, organizar la escucha

Para que los alumnos aprendan a hablar en una segunda lengua tienen que tomar contacto con la mayor cantidad de datos lingüísticos y culturales, por eso, los docentes han de planificar e impulsar en el aula (y en los diferentes espacios y momentos institucionales: patio, entrada, salida) la organización de las actividades en relación con la oralidad.



La mejor manera de enseñar a hablar a los niños es hablarles con mensajes lingüísticos comprensibles en las rutinas cotidianas y sobre temas accesibles para llevarlos hacia temas nuevos e interesantes que los entusiasmen por preguntar lo que no conocen y conversar sobre eso.

Además es importante considerar la dimensión cultural, el modo en que determinadas pautas culturales inciden en el proceso de aprendizaje, por ejemplo: la relación niño – adulto; el tono de voz; la cuestión de género; los tiempos de trabajo, entre otras situaciones. Cuando se aprende una segunda lengua se aprenden pautas y bagajes culturales que inciden en la conformación de las identidades, las relaciones interpersonales y en los dominios eficientes de la lengua que se aprende.

La fluidez en el manejo de las lenguas emerge con suficiente tiempo y práctica, no es un resultado inmediato. Como hemos visto, en los que aprenden una lengua al principio es normal el silencio. También es normal que hablen de manera incorrecta porque la precisión gramatical (por ejemplo, el uso de



la palabra adecuada, el orden correcto de los elementos en la oración, la concordancia entre las palabras) viene con la práctica a lo largo del tiempo, mientras el aprendiz escucha y entiende cada vez más enunciados de la lengua que está aprendiendo.

Las personas, especialmente los niños, adquieren una segunda lengua o mejoran su oralidad en la lengua materna cuando hacen el esfuerzo por entender enunciados o mensajes con palabras y estructuras un poco más avanzadas que las que ellos saben usar hasta ese momento.

¿Cómo hace un niño para entender más de lo que está entendiendo hasta un determinado momento?

Los niños usan datos del contexto, del entorno al que se refiere la comunicación...

Por eso el docente que quiere desarrollar la lengua oral debe mostrarles dibujos, fotos, presentarles los objetos nuevos sobre los que habla. Es importante considerar el aspecto cultural.

Usan información no lingüística...

Por eso hay que hablar con gestos y señalamientos que los ayuden a entender.

Usan su conocimiento del mundo...

Por eso hay que empezar con temas conocidos pero no quedarse en ellos sino ampliar permanentemente los temas que se hablan en clase. Es importante considerar la cuestión intercultural.

Usan la escucha atenta...

Por eso las formas específicas de hablar y escribir por parte de los docentes, deben ser sencillas, claras, con abundante repetición y también reformulación (que es decir lo mismo pero de modo variado, sin cambiar las palabras centrales del enunciado).

Profundizan su comprensión cuando vuelven a escuchar los mismos enunciados...

Por eso es importante que memas y maestros usen siempre el mismo tipo de consignas.

Repitan las consignas, palabras y preguntas varias veces.

Pregunten siempre a los niños si entienden lo que se les está diciendo.

Finalmente unas sugerencias importantes para todos los que enseñan segundas lenguas a niños y niñas indígenas:

- Sean expresivos. Hagan gestos para indicar, para señalar los objetos, sean muy indicativos con lo que deberá constituirse en rutina en el ámbito escolar.



- Usen títeres de mano para simular diálogos y modelar preguntas con sus respectivas respuestas. Hagan que un títere pregunte y luego el otro le conteste. Seguidamente el que preguntó se puede dirigir a un niño y repetir la pregunta. Generalmente los niños, aun los tímidos y los que están en su periodo de silencio, se animan a contestarle.

Recomendamos en este punto la lectura detallada del Módulo Todos Pueden Aprender Lengua I. El primer mes de clases. El primer día. En este material bibliográfico, memas y maestros pueden encontrar sugerencias sobre estas actividades.

Una vez que han aprendido a usar la lengua los alumnos pueden reflexionar sobre lo que ya saben. Especialmente en el caso de niños y niñas pequeños, estos momentos deben seguir a la adquisición y no deben anteponerse. Los momentos de reflexión sobre la lengua **son siempre posteriores al uso** porque no se puede reflexionar sobre algo que todavía no se sabe.

Estas prácticas de oralidad son permanentes y se deben ir complejizando a medida que los niños avancen en sus dominios de español oral. Conocer el estado de situación de los dominios lingüísticos de los niños resulta entonces fundamental para el diseño de nuevas actividades.

Forman parte de este documento un conjunto de planillas de registro de dominios lingüísticos, estas herramientas posibilitan identificar los avances alcanzados por el grupo, y focalizar el trabajo. Es importante destacar que son instrumentos orientadores para los docentes, que de ninguna manera tienen la intención de clasificar o separar a los estudiantes. Dan cuenta del proceso de su aprendizaje del español, por eso es necesario contrastarlos y actualizarlos permanentemente.



PARTE III

La enseñanza de la lengua escrita

El español es una lengua hablada en más de veinte países, por lo cual constituye, en realidad, un conjunto de normas diversas. No se habla exactamente igual en España o en Argentina, ni siquiera en Formosa o en Buenos Aires. Sin embargo, en lo que a la escritura se refiere, la situación es diferente: la escritura es homogénea, con variaciones mínimas que sólo se dan en el plano léxico. Por eso, este registro es considerado el español estándar: la lengua de la escolarización, la lengua de los libros. Es, en definitiva, la norma, el código compartido que hace posible que hispanohablantes de muy distintas procedencias se entiendan sin dificultad y se reconozcan miembros de una misma comunidad lingüística.

Enseñar para qué sirve leer y escribir

Para que niños y niñas aprendan a leer y escribir no basta con enseñarles las letras del alfabeto. Un niño puede pasar meses copiando letras sin saber qué está haciendo ni para qué lo hace. Entonces se cansa y se aburre porque no aprende. Lo peor es que después la misma escuela que no le enseñó a leer con una buena propuesta lo culpa por no aprender. Entonces, para evitar fracasos, los maestros y memas desde el primer día de clases tienen que enseñar a los niños:

- para qué sirve leer y escribir en cada una de las lenguas y por qué es importante aprender a hacerlo. Para eso les tienen que mostrar los objetos escritos y explicarles muchas veces los usos de la escritura en la sociedad: libros, periódicos, computadoras, etiquetas, recetas, pasajes, documentos, formularios, boletines, carteles, son solamente algunos de los productos de la cultura escrita que los niños tienen que conocer porque sus maestros se los muestran y que deben vincular con el esfuerzo de aprender a leer y escribir para usarlos en su propio beneficio y el de su comunidad, sin depender de nadie.
- Explicarles las características del sistema alfabético con todas sus particularidades en los textos escritos que usamos, qué formas tienen, cómo están ubicados en las páginas, qué signos usamos para escribir y leer.
- Mostrarles con el ejemplo cómo escribe alguien que sabe. Los docentes pueden hacer esto pidiendo a los niños que les dicten algo y escribiendo en el pizarrón, en un papel, en una computadora, en un cuaderno, mientras les van contando cómo piensan, cómo escriben las palabras, cómo usan las mayúsculas y la puntuación, cómo revisan lo que escribieron para ver si está bien.

El derecho a leer desde el primer día: desterrar el “aprestamiento”

Para que los alumnos puedan alcanzar buenos aprendizajes a lo largo del ciclo, los docentes tienen que concentrarse en lo que hay que enseñar, optimizar el tiempo de trabajo cotidiano en la escuela y descartar todo aquello que significa pérdida de tiempo para el aprendizaje de la lectura y la escritura, por ejemplo el aprestamiento.

El aprestamiento no está indicado en ningún documento curricular vigente en Argentina, pero en los cuadernos de primer grado se observa con preocupación la presencia de tareas como completar dibujos y líneas punteadas, trazar renglones con palotes, ondas, rulos y puntos; recortar y pegar rompecabezas de tres o cuatro piezas, hacer caminos entre dos objetos, pegar o dibujar objetos adentro o afuera, lejos y cerca, acomodar grandes y chicos, etc., con la creencia de que se está enseñando a leer y a escribir.



Estas tareas de “aprestamiento” son una pérdida de tiempo para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Muchas veces los docentes dedican tiempo del primer grado al aprestamiento y lo justifican por la presencia de niños y niñas que no han cursado el Nivel Inicial. Es importante entonces recordar con insistencia que **el Nivel Inicial tampoco propone el aprestamiento como parte de la alfabetización.**

Escribir con claridad es importante y por eso es bueno que la escuela se ocupe de enseñar el uso del espacio en la página, los márgenes, el renglón, el correcto trazado de las grafías y el uso adecuado de los instrumentos de escritura. Pero eso se logra escribiendo y no dibujando, recortando o pegando.

El esfuerzo intelectual más grande para niños y niñas es la comprensión del sistema de escritura, sus usos sociales y las formas de comunicación y circulación. Este esfuerzo es mayor aún si los niños provienen de culturas originarias con prácticas de escritura en proceso de consolidación y normalización o si están aprendiendo la lectura y escritura de una segunda lengua.

Cuando niños y niñas tratan de escribir sus primeras palabras, están intentando pensar al mismo tiempo qué quieren comunicar, cómo se escribe, en qué dirección, qué letras lleva cada palabra, en qué orden, cuáles son los rasgos de cada una; intentan además, dominar el lápiz, el espacio de la hoja y el lugar del renglón por donde se comienza a escribir. Es decir, que ejercitan toda la motricidad de su mano pero al mismo tiempo piensan contenidos sustanciales de la lengua y la comunicación escrita. Por el contrario **el aprestamiento es sólo una ejercitación motriz sin conexión con el significado** que no les enseña nada sobre la escritura.



Por eso es importante que desde el principio los alumnos ensayen escrituras de unidades con significado, es decir palabras, oraciones y breves textos, aunque su trazado sea desperejo y las letras se salgan del renglón. Con tiempo, trabajo diario y enseñanza constante del maestro y del mema van a aprender a escribir en español con claridad y en el lugar de la página que corresponde.

Por todo lo expuesto, hay que trabajar desde el principio con textos, oraciones y palabras, que son unidades completas que concentran la atención de los alumnos en los verdaderos problemas de lectura y escritura que les proponen sus maestros. Consideramos erróneo retrasar o interrumpir el desarrollo de esa atención con ejercicios de repetición de grafismos o letras en renglones, aun cuando los niños no hayan realizado el Nivel Inicial.

El mejor aprestamiento para la alfabetización es **posicionar al niño como lector y escritor** (de una lengua distinta en este caso) **desde el principio** y ofrecerle una propuesta que lo considere una persona pensante.

Dos problemas propios del proceso de alfabetización

Los adultos, cuando ya sabemos leer y escribir, creemos que fue fácil y casi natural aprender a hacerlo, pero el docente debe recordar siempre que es un aprendizaje difícil. Todos los niños, cuando aprenden a leer y escribir una lengua gráfica alfabética, se encuentran con dificultades específicas de ese proceso.

Es importante que los educadores conozcan en profundidad esas dificultades para no confundirlas con problemas de aprendizaje

Primer problema: adquirimos naturalmente la lengua materna, pero la lengua escrita es una creación cultural que se aprende con esfuerzo

La lengua materna o primera es natural, por eso todos los seres humanos adquieren la lengua oral que se habla en su comunidad. En cambio las lenguas escritas son creaciones humanas y exigen que aprendamos a mirar y entender el significado de una serie de símbolos visuales impresos en una página, colocados de un modo especial, línea tras línea. Los niños tienen que aprender a comprender esos símbolos. Ellos entienden sin esfuerzo su lengua oral materna, pero aprenden en la escuela con mucho esfuerzo de sus maestros y memas (y sobre todo de ellos mismos) los símbolos de la lengua escrita.

La escritura es lineal, es sucesiva en la unidad palabra ya que todas las letras tienen que estar juntas pero tiene espacios entre una palabra y otra; se escribe de arriba a abajo y de izquierda a derecha, y si



se escribe en hojas encuadernadas se usa primero el anverso y luego el reverso y así sucesivamente manteniendo siempre la misma dirección. Las letras pueden ser cursivas o de imprenta, mayúsculas o minúsculas y cada una tiene rasgos distintivos, es decir formas y orientaciones de los trazos que permiten el reconocimiento de cada letra. El sistema alfabético que usamos para escribir los textos y que es necesario procesar para leer es un sistema ortográfico, y prevé la forma correcta de escribir cada palabra.

Nada de eso es fácil de aprender, implica mucho esfuerzo de enseñanza y de aprendizaje.

Por su parte la lengua oral de la segunda lengua (español) requiere de un proceso de enseñanza específico, intencional y sistemático que abarca toda la trayectoria escolar de los niños y niñas.

Segundo problema: la lengua escrita se relaciona con la lengua oral, pero esta relación no es simple

La lengua escrita es una forma de representar ideas para comunicarlas cuando la distancia y el tiempo impiden la comunicación cara a cara. Las lenguas escritas representan ideas pero además mantienen relación con la lengua oral. Esta no es una relación simple.

En una escritura alfabética se representan los sonidos o fonemas que percibimos por el oído en el habla. La escritura alfabética tiene la ventaja de que con una serie limitada de marcas, letras o grafemas se representan los fonemas de la lengua. Cuando las personas saben leer conocen qué letra representa a cada fonema, es decir, conocen las correspondencias entre los grafemas o letras y los fonemas o sonidos percibidos.

Pero sucede que en todas las lenguas orales algunos sonidos son más perceptibles auditivamente que otros y esto influye en la rapidez o lentitud para aprender las correspondencias entre fonemas y grafemas.

Una lengua escrita ideal y muy fácil de aprender tendría una letra y sólo una para cada sonido que distinguimos al hablar. Entonces aprender a escribir sería memorizar esos pares o correspondencias entre una letra y un sonido. Pero esto no se cumple en ninguna lengua escrita, por eso los maestros y memas tienen que enseñar, mediante el trabajo permanente en clase durante toda la escolaridad básica, los tipos de correspondencia en la lengua que están enseñando.

Recomendamos en este punto la lectura detallada del Módulo Todos Pueden Aprender. Lengua y Matemática. En este material bibliográfico, los docentes pueden profundizar el marco teórico y el enfoque de enseñanza, así como los problemas teóricos y didácticos que presenta la enseñanza de la lectura y escritura en español. Y documentos orientadores de la Modalidad de EIB para la enseñanza del español como segunda lengua (Documento Marco Resolución N° 2161/12 MCE y bibliografías específicas

Propuesta didáctica de alfabetización inicial



Al analizar las propuestas de Todos Pueden Aprender, se observa que los niños y niñas no van a empezar a copiar letras ni van a hacer aprestamiento, sino que van a trabajar desde el primer momento con textos, oraciones y palabras, es decir con unidades que tienen sentido pleno. ***Esto se mantiene para la enseñanza de la primera lengua y para la enseñanza de la segunda lengua.***

A veces los maestros y también los que hacen libros para aprender a leer y escribir creen que el que aprende debe hacer un gran esfuerzo y por eso mismo, conviene darles poco. Piensan erróneamente que si los niños y niñas aprenden las letras de a una, luego las unen en sílabas y finalmente forman las palabras, el aprendizaje será más simple.

Sin embargo, como hemos dicho, una letra o una serie de letras en fila no significan nada, dado que por definición las letras y los fonemas no tienen significado y son, por lo tanto, mucho más difíciles de comprender y recordar que un poemita, una canción, un relato breve o los nombres de los objetos que aparecen en fotografías o láminas. Esto es así también en el caso del aprendizaje de una lengua segunda. Tanto para enseñar la lengua en el modo oral, como para el modo escrito, la mejor manera de enseñar a leer y escribir es dándoles datos comprensibles a los niños.

Un dato comprensible es una expresión escrita (palabra, frase o texto) que se pueda vincular con un significado y un sentido, porque los niños entienden significados y construyen sentidos, más aun cuando se trata de una segunda lengua y los niños pertenecen a una cultura distinta.

Es muy importante para todo docente saber que desde hace ya mucho tiempo los mejores métodos para enseñar a leer no comienzan por la letra y la sílaba sino por la palabra escrita y los textos de la lengua. Esto se recomienda en todas las orientaciones didácticas de nuestro país porque significa un mejor aprendizaje para los niños y una mejor forma de conservar y transmitir la cultura de una comunidad.

Además, los docentes transmiten sus culturas a las nuevas generaciones y si enseñan solo las letras, no están enseñando diferencias entre el español y la lengua materna, porque las dos lenguas comparten las mismas letras salvo algunas excepciones (Por ejemplo el alfabeto Pilagá). En cambio, si enseñan las palabras y los textos de cada lengua, allí sí aparecen las diferencias que son propias de cada lengua y cada cultura. Lo que suma al proceso de alfabetización el trabajo con la interculturalidad.

¿Por qué enseñar a leer y escribir a partir de textos completos?

Porque los textos son comprensibles

Los niños pueden entender un cuento, una canción, una instrucción para hacer una comida. Aunque no puedan leerlos solos, pueden escuchar y entender si otro los lee, pueden conversar y opinar, cuando el docente les muestra el material, pueden ver el libro o la revista donde están escritos y las ilustraciones que los acompañan. Empezar por comprender qué quiere decir el texto que van a aprender a leer después, les facilita a los niños el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Con el texto en la mano, el docente les puede explicar dónde está el título e invitarlos a mirar detenidamente las frases y palabras escritas. También pueden mirar las letras adentro de las palabras. Entonces entienden que un texto, por ejemplo un cuento, tiene partes: frases, palabras y dentro de las palabras, las letras. También entienden que el docente les puede leer el cuento porque el autor tuvo las ideas y para escribirlo puso palabras y frases y con ellas creó el cuento completo.

Justamente los textos completos son comprensibles para los niños cuando los escuchan porque su docente se los lee. Luego, dentro de ellos, con la enseñanza paciente y detallada del docente de acuerdo con las indicaciones didácticas que están en los módulos del programa TPA, los niños aprenden a explorar el texto y ver que está formado por palabras que tienen significado. Luego observan las palabras y ven que están formadas por letras y sílabas que son unidades que no tienen significado.



Porque los textos ayudan a conocer muchas palabras

Cuando los niños escuchan muchas lecturas, y además lo hacen todos los días, amplían su vocabulario oral, cuestión muy importante cuando deben trabajar en una segunda lengua. Además, cuando exploran de manera guiada y sistemática todas las características de la escritura con la enseñanza de sus docentes, desarrollan una memoria de palabras escritas. Al principio reconocen las palabras escritas de manera global porque leen de memoria asociando una forma gráfica completa a un significado, pero con la enseñanza sostenida, de acuerdo con principios didácticos que se desarrollan en los módulos de TPA, su lectura es cada vez más analítica porque reconocen todas las letras en el interior de las palabras.

¿Por qué enseñar de forma organizada y secuenciada?

Dijimos que para enseñar a leer y escribir hay que empezar por lo que los niños entienden, por ejemplo un cuento, un poema o canción que todos escuchan leído por el docente, y luego ir explorando dentro del texto las distintas palabras y frases que lo componen para aprender a leerlas, comprender su significado, escribirlas y volverlas al texto para encontrarlas nuevamente, es decir, intentar leerlas dentro del texto al que pertenecen.

Esta exploración y este aprendizaje no pueden hacerse en forma desordenada, empezando y terminando por cualquier parte. Se necesita una enseñanza organizada para dar unos pasos primero y luego otros, empezando por las unidades que son fáciles de comprender porque tienen significado, es decir el texto completo, las frases y las palabras y luego llegando hasta las unidades que no tienen significado, que son las letras. El esfuerzo de organización e integración lo tienen que hacer los docentes.

Niños y niñas tienen que dar sus primeros pasos en el aprendizaje de la lectura y la escritura de una segunda lengua de una manera organizada y secuenciada. Si la enseñanza no es organizada y secuenciada, se dispersan en actividades que no logran integrar de manera significativa y generalmente fracasan.

¿Qué es una secuencia?

Una secuencia de alfabetización es una serie de pasos para enseñar a leer y escribir ordenados desde las unidades con significado a las unidades sin significado. Los pasos ordenados de la secuencia didáctica son tareas o actividades. La secuencia está formada por tareas o actividades sucesivas muy articuladas unas con otras y cada vez más complejas a medida que se avanza.

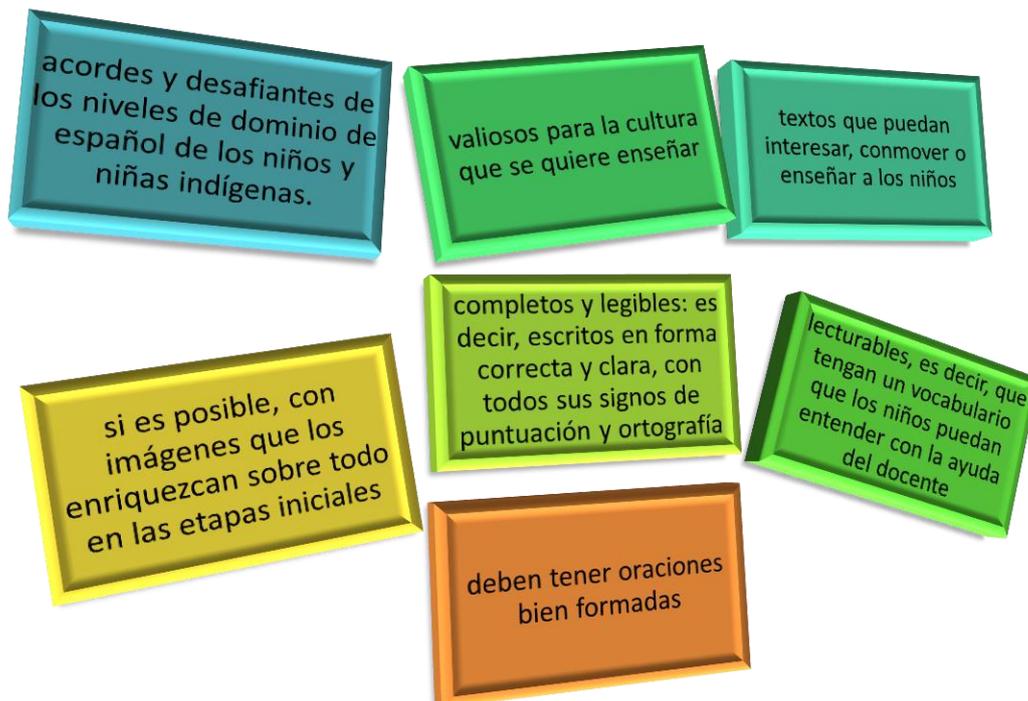
Una secuencia es un guión que le permite al docente seguir un orden en la enseñanza de la lengua.

Primero, seleccionar los textos

La secuencia didáctica empieza por seleccionar un buen texto para la enseñanza.

¿Cómo tienen que ser los textos para aprender a leer y escribir en una segunda lengua?

Los textos que los maestros seleccionan para enseñar a leer y escribir en una segunda lengua tienen que ser:



Estas características de los textos son fundamentales cuando se trabaja una segunda lengua. A partir



de los textos seleccionados, se proponen tareas y actividades para comprenderlos, leerlos y escribir a partir de ellos.

¿Qué es una tarea o actividad?

La tarea es una **unidad de trabajo** que focaliza un sólo contenido por vez y se realiza en clase con el maestro o maestra y los compañeros.

Es una **unidad de trabajo sobre un contenido**. Por ejemplo, al desarrollar el tema “Niñas y niños aprenden a leer y escribir sus nombres”, una tarea específica puede ser identificar cuáles nombres empiezan por vocal y cuáles empiezan por consonante. De esta manera los niños aprenden que los nombres tienen letras iniciales, que algunas son vocales y otras, consonantes.

La tarea es una **unidad de trabajo que tiene un objetivo o meta específico y un producto esperado**. Por ejemplo, cuando los niños tienen que ordenar palabras de mayor a menor según su cantidad de letras, el objetivo es que aprendan a comparar palabras para ver cómo están formadas con diferente o igual cantidad de letras y la lista final ordenada es el “producto esperado” en esta tarea. En cuanto a la forma de trabajar, siempre conviene que primero lo hagan con el compañero, luego en el pizarrón con la guía del

Las tareas son sucesivas y se presentan en un orden que marcha desde el texto hacia la palabra y la letra. Los niños y niñas volverán muchas veces al mismo texto, y a su significado, y al mismo conjunto de palabras para disfrutar juntos de lo que van aprendiendo a leer y escribir en una segunda lengua.

docente y finalmente copian en el cuaderno la lista ordenada. El niño puede hacer solo una tarea cuando ya la ha experimentado con los compañeros y con el docente.

La tarea es **breve porque se ajusta a la atención de niños y niñas**. Este aspecto es muy importante, porque muchos niños, especialmente al comienzo del primer grado, no están acostumbrados a permanecer sentados y dentro del aula, mucho menos durante 40 minutos. La tarea es breve para que los docentes puedan terminarla y disponer una actividad en el aula misma o en el patio cuando notan que los niños están muy inquietos. Luego vuelven al aula y hacen otra tarea corta. El desafío para los maestros es que los niños logren estar concentrados o atentos cada vez durante más tiempo.

En las tareas niños y niñas tienen una **participación activa**. Si la enseñanza no es activa, no tendrán oportunidades para pensar, experimentar, preguntar y ejercitar su inteligencia.

Las tareas son **colectivas y también en pares** cuando los niños trabajan con su compañero de banco. Recién después son **individuales**. En cada una de estas tareas realizadas en la escuela, los docentes son una fuente de enseñanza, información, confianza y aliento para todos los niños y niñas. El trabajo cooperativo es fundamental como herramienta de verificación y confirmación de nuevos aprendizajes.

Las secuencias didácticas tienen diferentes tipos de tareas

En la secuencia se combinan tareas de diferente tipo para aprender nuevos contenidos: algunas tareas son globales, otras son analíticas, hay tareas sintéticas integradoras que recuperan aprendizajes anteriores, así como tareas de evaluación y tareas de cierre o sistematización.

Si leemos con detenimiento las secuencias que aparecen en las propuestas de TPA, podemos ver que en todos los casos, en las primeras tareas el docente presenta a los niños el texto completo, lo lee, conversan sobre el marco cultural al que pertenece, lo recuerdan o recitan y finalmente miran cómo está escrito. A estas tareas las denominamos **tareas globales** porque los niños se van acercando al texto como totalidad y empiezan a entender de qué se trata a través de la lectura del maestro. En el caso de aprendizaje de una segunda lengua, estas tareas deben permitir al maestro que observe detenidamente si todos los niños entienden y participan. El docente debe repetir y dar oportunidades de comprensión a todos los niños.



Como cierre de estas tareas globales, el docente los alienta para que busquen en el texto escrito palabras y frases repetidas, palabras que empiezan y terminan con letras que tal vez algunos niños conocen, los invita a copiar alguna palabra que les guste.



Las tareas globales son:

Conversación

Lectura modelada
del docente en
voz alta

Renarración,
recitación,
recuperación de
informaciones del
texto leído.

Exploración de
la página, la
diagramación
del texto, las
ilustraciones,
los tipos y
tamaños de
letras
diferentes que
presenta.

Lecturas y
escrituras
globales

Lectura de
palabras en voz
alta

Si seguimos leyendo los materiales de TPA, vemos que todas las secuencias presentan otro grupo de tareas que se realizan sobre un conjunto de palabras seleccionadas del texto. Estas tareas van concentrando la atención de los niños en esas palabras y en las letras que las componen, en el orden en que se escriben, en su extensión, en sus letras iniciales y finales, en armar y desarmar palabras, en escribir y revisar una a una las palabras escritas con la guía del docente.



Estas tareas de lectura y escritura se llaman **analíticas** porque concentran la atención del niño sobre aspectos muy puntuales de la escritura y la lectura y son las siguientes:

Comparación de palabras

Comparación de partes de palabras

Análisis de la cantidad de letras en las palabras

Análisis del orden de las letras en las palabras

El sonido de las letras en la lectura: análisis y memorización de las correspondencias entre las letras de la palabra escrita y los sonidos o fonemas de la palabra hablada.

Análisis y memorización de los nombres de las letras que componen la palabra escrita.

Lectura de palabras en distintos tipos de letras

Lectura de palabras entre distractores (los distractores pueden ser palabras muy diferentes, palabras similares o estar inmersas en un texto completo)

Formación de palabras por agregado de letras (sal, sala), por eliminación (sola, ola), por sustitución de vocales y/o consonantes (pala, palo; pata), por trueque de letras y/o sílabas (loma, malo; aso, osa).

Armado y desarmado de palabras con letras móviles.

Copia de palabras y frases.

Completamiento de palabras con letras

Escritura de palabras con ayuda. Revisión conjunta

Escritura de palabras sin ayuda. Revisión posterior

Escritura al dictado de palabras conocidas. Revisión guiada de la escritura con el docente.

Completamiento de oraciones con palabras conocidas

Escritura de oraciones con y sin ayuda.

Revisión de la escritura de una palabra a partir de la comparación minuciosa letra por letra.

Revisión de la escritura de una oración para ver la separación de las palabras.

Y al finalizar cada secuencia aparecen las **tareas sintéticas de cierre**. Estas tareas son la lectura completa del texto y la escritura de frases y pequeños textos con las palabras aprendidas en la fase analítica más otras palabras nuevas que escriben entre todos con la ayuda del docente.

Lectura completa del texto que incorpora las palabras aprendidas en la parte analítica anterior.

Lectura colectiva de las palabras que no se han trabajado en la parte analítica.

Escritura de frases y textos con las palabras aprendidas más la escritura colaborativa de palabras nuevas.

Reflexión colectiva sobre la separación de palabras en las frases.

Reflexión colectiva sobre uso de mayúscula inicial y punto final.

Reflexión colectiva sobre el uso de la letra cursiva como facilitadora del control de la separación de palabras en la frase y del uso de mayúsculas.

Al terminar cada secuencia, alumnos y docente desarrollan una conversación sobre tema de estudio donde recuperan e integran sus aprendizajes y aprecian debidamente sus logros.

Los docentes pueden orientar esta revisión preguntando:

¿Qué texto/s leímos?

¿Qué nos gustó más?

¿Cuántas y qué palabras aprendimos a leer y escribir? En este caso, es importante que niños y niñas lleven una libreta diccionario donde ordenan todas las palabras que aprenden en cada secuencia. En el primero y segundo grado basta con que ordenen por la letra inicial. Este trabajo proporciona otro contacto productivo con el abecedario.

¿Qué sabíamos al principio y qué aprendimos?

¿Qué más nos gustaría saber?

Para cerrar esta parte, puntualizamos a continuación algunas orientaciones finales a los docentes para enseñar a leer textos y frases en una segunda lengua. Les sugerimos prestar atención a las siguientes recomendaciones para la actividad cotidiana en el aula:

- Propongan situaciones comunicativas a fin de que los estudiantes desarrollen la capacidad de interactuar y poner en práctica los dominios que van logrando en español. Por ejemplo: presentaciones, descripciones de situaciones de la vida cotidiana de la comunidad, noticias, clima, sucesos, comentarios, etcétera. La práctica permanente de diálogos y conversaciones, son tan importantes como la lectura y la escritura, en tanto que fortalecen el uso real de la segunda lengua.
- Narren o lean diversos tipos de textos a fin de que los estudiantes desarrollen sus capacidades de escucha y comprensión, y reconozcan las características de la oralidad de la segunda lengua.
- Escriban las frases y palabras que indicamos en cada tarea en el pizarrón o en carteles y afiches con letra modelo clara y grande.
- Cuando escriban una frase, lean y señalen con la mano en tres tiempos:
 - Primero: la frase entera pasando la mano en forma continua. Así los niños observan que siempre se empieza a escribir por la izquierda y se termina por la derecha.
 - Segundo: Palabra por palabra pasando la mano en forma continua por cada palabra y levantando la mano entre cada palabra. Así los niños observan que entre cada palabra hay un espacio en blanco.
 - Tercero: Cuando estén analizando las unidades que componen las palabras (letras) señalen con el dedo cada letra. Después digan la palabra y vuelvan a señalarla en forma continua.

Por último, no olviden proponer juegos que contribuyen al aprendizaje: juego con palabras, bingo o lotería, dominó, parejas, pescadores de palabras, armado de palabras con letras móviles entre otros.

También otros como tuti – fruti a fin de fortalecer el dominio léxico, dramatizaciones, juegos de roles y otros que potencien la interacción y permitan identificar los logros alcanzados.



Evaluación

Los maestros tienen que atender y valorar los pequeños avances intermedios de los niños en el proceso de alfabetización y registrar los dominios lingüísticos orales y escritos a partir de criterios e instrumentos acordados institucionalmente.

Los instrumentos de registro que conforman el anexo aportan elementos para evidenciar los niveles de dominio que logran los estudiantes, que permiten al docente orientarse y tomar decisiones para avanzar en el proceso de alfabetización. Reconocer los avances en la oralidad de la segunda lengua



posibilita al docente generar abordajes específicos para fortalecer el proceso, de aprendizaje de la lengua española y de la alfabetización misma.

En el transcurso del proceso de alfabetización, cuando todavía no pueden leer convencionalmente, muchas veces niños y niñas leen globalmente o “de memoria” algunas palabras ya enseñadas. Ese es un primer paso importante y puede evaluarse fácil y rápidamente a través de una de las tareas de la secuencia didáctica:

lectura de palabras escritas en carteles o en el pizarrón. Sin embargo, hay que seguir trabajando todas las tareas analíticas para que los niños puedan leer palabras conocidas, pero también palabras desconocidas.

De modo similar, los avances parciales en la escritura deben reconocerse como pasos importantes del proceso. Escribir una palabra con errores (omisión o confusión de letras) es un logro frente a no escribir nada; escribir una palabra con menor cantidad de omisiones que la anterior, también lo es, y así sucesivamente. Siempre hay que seguir trabajando reflexivamente con los niños para que logren escribir la forma normativamente correcta de las palabras. Para ello tienen los dos ciclos completos de la escolaridad primaria.

Mientras no haya estancamiento, los tiempos pueden ser breves o prolongados pero el aprendizaje se está produciendo y eso da señales de que la enseñanza está dando sus frutos.





*Queremos que hagan todo esto con mucha
felicidad, de la mano de sus maestros.*

¡A trabajar!



Bibliografía Complementaria

- B. Abdelilah-Bauer. (2007) El desafío del bilingüismo. Ediciones Morata. Madrid.
- Alisedo, G.; Melgar, S. y Chiocci, C. Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones. Bs. As. Paidós, 1994- 2006.
- Braslavsky, Berta. Enseñar a entender lo que se lee. Bs. As. FCE, 2005.
- Cook-Gumperz, J. (Comp.) La construcción social de la alfabetización. Barcelona, Paidós, 1988.
- Cummins, J. (2002) Lenguaje, Poder y pedagogía. Editorial Morata. Madrid
- Jaichenco, V. (2010). *Aprender a leer y escribir desde una perspectiva psicolingüística*. En: La formación docente en alfabetización inicial. INFD, ME.
- Jamet, E. Lectura y éxito escolar. México, FCE, 2006.
- Jung, I. López, E. (2003) Abriendo la Escuela. Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. Editorial Morata. Madrid
- Lieberman, D. (2010) *Gramática del español como segunda lengua*. En: La formación docente en alfabetización inicial. INFD, ME.
- Melgar, S. Aprender a escuchar en González, S. e Iza de Marengo, L. Escuchar, hablar, leer y escribir en la E.G.B., Bs. As. Paidós, 1999.
- Melgar S. (2012) Redefiniendo las dificultades de los alumnos que aprenden a leer y escribir, *Novedades Educativas*, Año 24, N° 255, pp. 27 a 32.
- Melgar, S. y Zamero, M. (2005). Alfabetización. Marco teórico. UNICEF – AEPT. http://www.unicef.org/argentina/spanish/Lengua_y_Mate_web.pdf
- Melgar, S. y Zamero, M. (2005). Alfabetización. Primer año. UNICEF-AEPT. http://www.unicef.org/argentina/spanish/LENGUA_1ro_web.pdf
- Melgar, S. y Zamero, M. (2005) Alfabetización. Segundo año. UNICEF-AEPT. http://www.unicef.org/argentina/spanish/Lengua_2do_web.pdf
- Melgar, S. y Zamero, M. (2011). Preguntas clave en torno a la alfabetización inicial. *PRISMA*, 1, 13-19.
- Miguez Fernandez, M. (2009) X Congreso Nacional de Investigación Educativa área 12: multiculturalismo y educación.
- Navarro Martínez, J. (2008) Estrategias de comprensión lectora y expresión escrita en textos narrativos. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires. Argentina.
- Perrenoud, Philippe. (2008) La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Bs. As., Colihue.
- Stubbs, Michael. (1984) Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza. Colombia, Cincel-Kapelusz, (p 83-84).
- Viramonte, M. (comp). (2008) Comprensión Lectora: Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Colihue.

- Zamero, M. (2011) “Madurez y aprestamiento versus alfabetización y desarrollo” en Prisma, revista de didáctica. Año 1, Nº 1, Editorial Fundación La Hendija, Paraná.
- Zamero, M. (2012). Enfoques, propuestas didácticas y prácticas. *Novedades Educativas*, 255, 21-26.
- Zamero, M. (2011) ¿Qué es esa cosa llamada secuencia didáctica? *PRISMA*, 2, 19-28.

Documentos y orientaciones didácticas

- Documento Marco de la Modalidad de EIB- Resolución N° 2161/12 Ministerio de Cultura y Educación. Provincia de Formosa.
- Resoluciones 3108 /14 y 310914 Ministerio de Cultura y Educación. Provincia de Formosa.
- Resolución del Consejo Federal de Educación N° 228/2004
- Resolución del Consejo Federal de Educación N° 174/2012
- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). (2004) Primer Ciclo EGB/ Nivel Primario. MECyT.



ANEXOS

Ejemplos de fichas para estudiar los dominios lingüísticos de español de los niños/as de EPEP de MEIB

Ficha 1: de la oralidad en español

ESTUDIANTE:	MARÍA S.			
Criterios	Siempre	Regularmente	A veces	Nunca
Responde preguntas con monosílabos.				
Entiende instrucciones simples pero no responde en español o responde solo en la L1.				
Emplea palabras del español y de la L1 en la interacción.				
Emplea el español con expresiones poco claras.				
Se comunica en español con expresiones completas y con sentido.				

FICHA 2: De la autonomía en la producción escrita ¿qué escribe? ¿con quiénes?

ESTUDIANTE:	MARÍA S.		
Criterios	Sólo/a	Con el grupo	Con el docente
Escribe textos sencillos referidos a temas cotidianos			
Escribe textos narrativos y explicativos breves			
Escribe palabras sueltas.			
Escribe oraciones breves.			
Escribe párrafos simples.			

Comparación de expresiones

Actividad: Saludos y presentaciones – Nivel Básico

NOMBRES INDICADORES	José	Raquel	Aníbal	María
Escucha expresiones de saludo: hola, buenos días, buenas tardes, buenas noches, hasta luego, chao (papá, mamá, tío/a, amigo/a, Juan, María, profesor/a)				
Responde a las expresiones de saludo, según su dominio del castellano: Buenos días profesor (a), hola papá/mamá/amigo chao tío, hermano/a.				
Escucha expresiones de cortesía: gracias, por favor, permiso, después de usted,...(profesor(a), mamá, papá, tía/os, amiga/os, otros,)				
Responde a las expresiones de cortesía: de nada, no se preocupe, gracias,...				
Escucha y observa las órdenes demostradas por el maestra/o, compañeros y otros: cierra y abre: la puerta, ventana, libro, cuaderno, la mochila; a sentarse – pararse; ven, ve, sígueme, tras de, delante de, pásame...				
Da y recibe órdenes dadas por el interlocutor, mediante gestos, palabras y movimientos (Por favor papá mamá...pásame el libro).				

Pueden considerarse mayor número de indicadores.

D: No lo hace

C (Inicio): A veces lo hace pero generalmente tiene dificultades

B (Proceso): a veces tiene dificultad para hacerlo

A (Logro): La mayoría de las veces lo hace bien

Ficha de ubicación de niveles de dominio del castellano

Nivel inicial – primario

PROPOSITO:

El instrumento está diseñado para ubicar a los niños y niñas en los diferentes niveles de dominio oral del castellano para a partir de ello plantear un tratamiento de segunda lengua respetando ritmos y posibilidades de aprendizaje.

INSTRUCCIONES PARA APLICAR LA FICHA:

- Observa a los niños y niñas en situaciones espontáneas de comunicación y si es necesario conversa con cada uno de ellos para “saber” cuánto castellano habla.
- La información que obtengas regístrala en el indicador según sea el caso, utilizando SI o NO.
- Teniendo en cuenta los indicadores cotejados determina el nivel en el que se ubica cada niño o niña, para lo cual puedes utilizar el código que tú desees en el casillero de resumen.

NOTA IMPORTANTE:

Antes de aplicar la ficha, mantenga una relación cordial con los alumnos para que se sientan en confianza durante el desarrollo del proceso pedagógico.

El niño o la niña **no** debe darse cuenta de que está siendo evaluado(a)

Se recomienda aplicar la ficha al inicio de cada trimestre.

Datos informativos de dominio del español - 1º ciclo intermedio

Escuela N°

Lugar:

Grado:

Total de alumnos:

Pueblo Originario:

Maestra/o:

NIVELES		BASICO				INTERMEDIO			AVANZADO		RESUMEN			
Indicadores	Nombre de los Niños/as	No entiende el español solo habla en lengua materna.	Responde con monosílabos y palabras sueltas situaciones de comunicación cotidiana. (agua – baño – comida ...)	Entiende y ejecuta consignas sencillas del español pero no habla. (Copiamos – dibujamos – pintamos – silencio – pararse)	Comunica situaciones, hechos personales sencillos con palabras sueltas. (papá bicicleta nueva ...)	Menciona objetos y seres de su entorno familiar, comunitario, escolar. (mesa – puerta – suri – pomelo – lápiz)	Pregunta y responde preguntas sencillas. (Qué dice, qué letra, cuantos hay, cómo te llamas, cuantos años tenes, quien tiene más ...)	Participa en diálogos sencillos combinando palabras en L1 y L2 (anoche viajo papá en la moto ...)	Describe situaciones cotidianas. (Llovía fuerte con truenos y piedra ...)	Participa en conversaciones espontáneas	Relata experiencias personales	Sigue instrucciones para realizar actividades	Narra historias y cuentos	BASICO INTERMEDIO AVANZADO
	Ana													
	Lucia													
	Marcela													
	Sofía													
	José													
	Pedro													
	Carlos													

