

Todos pueden aprender
LENGUA

ENTRE INICIAL

Y PRIMERO

Todos pueden aprender Lengua entre Inicial y Primero

Autoras: Marta Zamero
Sara Melgar

Coordinación autoral: Elena Duro
Irene Kit

Responsable Técnico de UNICEF

Elena Duro. Oficial de Educación

Responsable Técnico del Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa - IDIE - Argentina

Verona Batiuk - Responsable del Área de Apoyo a la Educación Infantil y a los Derechos de la Infancia

Responsable Técnico de la Asociación Civil Educación para todos

Irene Kit. Presidente

UNICEF - Oficina de Argentina

Junín 1940. Planta Baja (C1113AAX)

Ciudad de Buenos Aires

Correo electrónico: buenosaires@unicef.org

Internet: www.unicef.org/argentina

Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa - IDIE - Argentina

Oficina Regional Buenos Aires - Organización de Estados Iberoamericanos - OEI

Paraguay 1510 - 2do. piso (C1061ABD)

Ciudad de Buenos Aires

Correo electrónico: idie@oei.org.ar

Asociación civil Educación para todos

Eduardo Acevedo 211. Dto. 2 F (C1405BVA)

Ciudad de Buenos Aires

Correo electrónico:

mejor@educacionparatodos.org.ar

Internet: www.educacionparatodos.org.ar

El Programa *Todos Pueden Aprender* ha sido declarado de interés educativo por la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, por Resolución N° 105/2006.

Responsables de edición: Hugo Labate
Verona Batiuk

Diseño: Silvia Corral
Hernán Corral

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| Introducción | 5 |
| PARTE I - Dos concepciones obstaculizadoras | 7 |
| ¿Qué es una concepción? | 7 |
| Las concepciones como obstáculos | 8 |
| 1. <i>"Los chicos hablan mal", "no saben hablar", "no hablan"</i> | 8 |
| 2. <i>"Si aprenden las letras aprenden a leer"</i> | 10 |
| PARTE II - La propuesta de Alfabetización | 15 |
| 1. Los contenidos de la alfabetización | 23 |
| 1.1. Conocimientos sobre la escritura como patrimonio cultural | 23 |
| 1.2. Conocimientos sobre el estilo propio del lenguaje escrito | 25 |
| 1.2. Conocimientos sobre el sistema de escritura | 28 |
| PARTE III - El enfoque metodológico | 31 |
| Bibliografía | 37 |
| Anexo | 39 |

Introducción

¿Cómo se conjuga el verbo articular? Buscando un sujeto: ¿quiénes articulan? Buscando un objeto: ¿qué articular? Buscando unas circunstancias: ¿cuándo y cómo articular? Identificando algunos obstáculos y trabajando para superarlos.

En la práctica el proceso de articulación se hace visible en acciones que generalmente ocurren sobre el fin del año lectivo, cuando las escuelas primarias reciben a los niños de Nivel Inicial. En una o varias visitas destinadas a que los alumnos se familiaricen con el ambiente de primer grado, los docentes plantean intercambios de experiencias entre ellos.

Una práctica menos visible es la que realizan los docentes para articular los procesos de enseñanza y de aprendizaje que atraviesan ambos niveles. En este texto nos ocuparemos precisamente de estos espacios, en particular de aquellos que propicien el análisis compartido acerca de los sujetos, objetos, circunstancias y obstáculos en la articulación del proceso de alfabetización, espacios en los que los docentes reflexionen sobre sus propias concepciones en torno de la lengua como objeto de estudio, los enfoques en los que sustentan teóricamente sus decisiones acerca de la enseñanza de la lengua en esta importante etapa y de los ejes con los que organizan sus prácticas alfabetizadoras.

El presente texto está destinado por igual a equipos directivos y docentes de Nivel Inicial y de Nivel Primario e intenta constituirse en una herramienta para la discusión y búsqueda de acuerdos sobre el proceso de articulación entre ambos ya que plantea el abordaje de cuestiones en las que habitualmente se producen desencuentros entre los actores del proceso.

¿Cuál es la tarea concreta del Nivel Inicial en el proceso de alfabetización? En otras palabras, ¿qué tiene que enseñar? ¿Existen coincidencias entre lo que han aprendido los alumnos en Nivel Inicial y las expectativas de los docentes de primer grado? ¿Qué esperan los docentes de primer grado de los alumnos de Nivel Inicial? ¿Qué pueden esperar? ¿Qué aspectos tienen que poner en discusión los equipos directivos para profundizar el consenso y lograr acuerdos sustanciales?

Para comenzar o profundizar la búsqueda de respuestas a estos interrogantes, en estas páginas se presentan algunos conceptos que orientan y delimitan las discusiones referentes a la alfabetización temprana e inicial y a las prácticas concretas que esta implica. Se han seleccionado algunos fragmentos de textos para leer y discutir en reuniones con los pares y se formulan preguntas para orientar el intercambio de respuestas desde las diversas concepciones presentes en la escuela.

El texto tiene tres partes que acompañan los respectivos seminarios. La primera de ellas está destinada a revisar algunas concepciones sobre la enseñanza de la lengua escrita que suelen detectarse en ambos niveles y que operan como obstáculos en la articulación del proceso. La segunda está destinada a abordar la propuesta alfabetizadora en cuanto a los contenidos imprescindibles y la tercera se concentra en la discusión metodológica para su implementación. En su conjunto, las tres partes abordan zonas de imprescindible articulación en las instituciones en beneficio de los alumnos que transitan la etapa de los aprendizajes fundamentales de la alfabetización

DOS CONCEPCIONES OBSTACULIZADORAS**¿Qué es una concepción?**

Las concepciones son modelos mentales de interpretación que impregnan las prácticas pedagógicas e inspiran la toma de decisiones relativas a la enseñanza de la lengua materna. Se las puede identificar e inscribir en tendencias, corrientes o paradigmas de diversa naturaleza. Una concepción es un complejo cognoscitivo en el que se entretajan redes provenientes de la historia personal, derivadas de aprendizajes anteriores, de la formación profesional, de los sucesivos currículos desarrollados a lo largo del ejercicio de la docencia, de los libros de texto, entre otros.

Las concepciones son identificables en las instituciones porque operan en los estilos de intervención, en el significado que los docentes les otorgan a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el diseño de las clases y de las estrategias metodológicas, en el proceso de evaluación y la selección bibliográfica; en el valor que adjudican a los comentarios de pares y padres, a los vínculos y al modo de asumir la responsabilidad o la función social de enseñar y garantizar los aprendizajes de los alumnos.

Las concepciones implican representaciones particulares acerca de los objetos de conocimiento, de los sujetos y de los procesos de enseñar y aprender; sufren permanentes modificaciones vinculadas con los escenarios culturales en los que se desenvuelve el docente, con sus grupos de interacción, su actualización disciplinar y los lineamientos de la política educativa vigente. Así caracterizado, dicho complejo cognoscitivo moldea todos los componentes involucrados en las prácticas pedagógicas a través de las cuales los docentes facilitan, organizan y garantizan el vínculo entre los alumnos y el conocimiento.

Las concepciones como obstáculos

En el proceso escolar de alfabetización inicial existe un conjunto muy específico de prácticas pedagógicas y de decisiones a nivel institucional y de aula que transparentan las concepciones de los equipos docentes. Diversas investigaciones han logrado identificar que algunas de ellas operan como obstáculos en el desarrollo normal y articulado del proceso de alfabetización y por lo tanto es necesario revisarlas y removerlas si pretendemos mejorar la enseñanza. Dichas concepciones aparecen reiteradamente en reuniones y talleres con docentes tanto de primaria como de nivel inicial. Citamos a continuación algunos ejemplos de las que más incidencia tienen en el fracaso escolar que se produce en el proceso de alfabetización:

“Hablar bien es un requisito imprescindible para aprender a escribir bien”.

“Los maestros de inicial tienen que enseñar el abecedario”.

“Para aprender a leer es necesario empezar por conocer las letras, después las sílabas y después las palabras”. “

La alfabetización es un proceso que se debe completar en un año lectivo”.

“Los docentes que trabajan en los grados del primer ciclo pueden mantener cada uno sus propias propuestas alfabetizadoras mientras se encuadren en el currículo provincial”.

“Los niños de familias con poco uso de la lectura y la escritura llegan a primer grado sin las condiciones necesarias para la alfabetización inicial”.

A continuación tomaremos algunas de estas concepciones obstaculizadoras para analizar dos de ellas en profundidad.

1. **“Los chicos hablan mal”, “no saben hablar”, “no hablan”**

“Los chicos hablan mal” o *“los chicos no saben hablar”* son enunciados valorativos que resultan de un proceso de evaluación realizado desde la perspectiva del docente y su particular concepción de error. Tales expresiones suelen agrupar sin distinción una gama muy diversa de fenómenos, considerados igualmente erróneos y basados en la creencia errónea de que hablar bien es un requisito imprescindible para aprender a escribir.

Por su parte, bajo la apariencia de mutismo, muchos niños interpelan a los docentes desde un silencio que habitualmente no se considera parte de la comunicación, no sólo porque tenemos una cultura que lo cubre todo con palabras — muchas veces con ruidos— sino porque la escucha no goza de buen prestigio entre los docentes y no está valorada tanto como el habla.

En un taller con docentes de nivel inicial, primer grado y bibliotecarias se entabló una discusión sobre este tema, a partir de la cual se les solicitó registrar durante dos semanas todo lo que los niños “dicen mal”. La siguiente lista es el resultado de ese registro de palabras y expresiones incorrectas desde la perspectiva de los docentes.

Trai pa cá eso. (Traé para acá eso)

Se jué pa las casas.

Hizo un entreviero.

Dijá che vo. (Dejá,che, vos)

Recorrete al lau de la Diana.

Rempujó, rempujar, rempujalo.

Me lastimé la pata.

Abajate diai. (Bajáte de ahí)

Se jue pa llá. (Se fue para allá)

Pa mañana.

Pa descué.

Aura (Ahora)

Fierro (Hierro)

Juego (Fuego)

Me lo dejé en las casas. (por “la casa” , “en casa”).

Dejau, pasau, colgau. (dejado, pasado...)

Visto (viste)

“La Yané”, la Laura. (por Janet, Laura)

Calito, Calo. (Carlitos, Carlos)

Uté, ecapó. (Usted, escapó)

De que (en lugar de “que”)

Pediodista

Lambe (Lame)

Se refaló. (se resbaló)

Ande, ande está, ande se jue. (dónde, dónde está, a dónde se fue)

Abajo la mesa. (bajo la mesa, debajo de la mesa)

Se escondió en las flores. (por entre las flores)

Hacé la vertical en la paré. (hacé la vertical contra la pared)

Reite (por reite)

Al laito (al lado)

Agüela, güena, güeso, güevo. (abuela, buena, hueso, huevo)

Zeñorita, senorita, señorrita.

Vedera, virdiera, virdio. (vereda, vidriera)

Los trajeron caramelos. (por nos trajeron caramelos)

Losotro (nosotros)

Los piese (los pies)

Escribido, volvido, revolvido. (escrito, vuelto, revuelto)

- 1 ■ Relea la lista anterior, converse con sus colegas y respondan: ¿Qué considera error o cuál es la concepción de error que tiene este grupo de docentes?
- 2 ■ Propongan clasificaciones para agrupar los casos de la lista. Por ejemplo: Conjugación regular de verbos irregulares (*escrito, volvido, revolvido*).
- 3 ■ Analicen los siguientes enunciados. ¿Qué saben estos niños sobre su lengua oral? ¿Qué saberes pusieron en juego para producir estos enunciados? Enumeren todos los saberes relacionados con la lengua oral que poseen los niños en cada caso.

Trai pa cá eso. Me lo dejé en las casas. ¿Ande se jue?

Para leer y discutir

El lenguaje y el medio

Los maestros desempeñan un importante papel en el proceso mediante el cual un ser humano llega a ser un hombre social.

En el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante. La lengua es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una “sociedad” -dentro y a través de los diversos grupos sociales, la familia, el vecindario, y así sucesivamente- y a adoptar su “cultura”, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores. Eso no sucede por instrucción, cuando menos no en el periodo preescolar; nadie le enseña los principios de acuerdo con los cuales están organizados los grupos sociales, ni sus sistemas de creencias, como tampoco los comprendería él si se intentara; sucede directamente, mediante la experiencia acumulada de numerosos hechos pequeños, insignificantes en sí, en los que su conducta es guiada y regulada, y en el curso de los cuales él contrae y desarrolla relaciones personales de todo tipo. Todo eso tiene lugar por medio del lenguaje, no es del lenguaje del salón de clases, y mucho menos del de los tribunales, de los opúsculos morales o de los textos de sociología, de donde el niño aprende acerca de la cultura en que ha nacido. La verdad sorprendente es que son los usos cotidianos del lenguaje más ordinarios, con padres, hermanos y hermanas, con niños del vecindario, en el hogar, en la calle y en el parque, en las tiendas y en los trenes y los autobuses, los que sirven para transmitir, al niño, las cualidades esenciales de la sociedad y la naturaleza del ser social.

Halliday. M.A. K. *El lenguaje como semiótica social*. México, F.C.E., 1982 (p 18-19).

Como vemos, Halliday sostiene que antes de ingresar a la escuela los niños se apropian de la cultura mediante la acumulación de pequeñas experiencias. En esos hechos cotidianos, insignificantes o minúsculos, los niños hablan y actúan como miembros de la sociedad y eso les permite contraer y desarrollar relaciones personales de todo tipo. En ese desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante.

La escuela implica para todos los niños el ingreso a una nueva cultura...

- 4 ■ ¿Cuáles son los pequeños hechos cotidianos (de nivel inicial y primer año) en los que se involucra a los niños para que hablen y actúen como miembros de esa nueva cultura?
- 5 ■ Enumere las actividades reales que desarrollan los niños en el aula ¿De qué hablan, para qué, con quiénes, cómo, cuándo, con qué frecuencia?
- 6 ■ El conocimiento de la lengua oral que ya poseen ¿constituye un conocimiento previo importante para aprender otra lengua (la escrita) o representa un obstáculo en ese aprendizaje?
Fundamente individualmente las respuestas en un párrafo.

Un problema sociolingüístico

Un hallazgo importante de la sociolingüística es que el contexto social es el determinante más poderoso del comportamiento verbal.

No existe duda de que diferentes grupos sociales *utilizan* diferentes formas de lenguaje en situaciones sociales comparables. Es decir, tienen diferentes normas de uso apropiado del lenguaje. Los profesores y las escuelas pueden estimar que el lenguaje empleado por ciertos niños es estilísticamente inapropiado para las convenciones de la situación de aula (aunque el lenguaje del niño pueda ser totalmente adecuado para cualquier experiencia cognitiva que se le haga). Además los profesores pueden reaccionar negativamente ante variedades lingüísticas de bajo prestigio y, en situaciones extremas pueden incluso malinterpretar al niño (aunque ninguna de las partes pueda darse cuenta exactamente de lo que está ocurriendo). Incluso si el profesor abandona su norma para aceptar el lenguaje del niño como distinto, pero igualmente valioso, su propio lenguaje probablemente sea distinto, en forma notoria respecto al del niño, en la dirección de la variedad lingüística normativa de prestigio. Y el niño tendrá conciencia de que la forma lingüística del profesor es la que recibe apoyo por parte de la autoridad institucional. El niño, entonces, puede verse envuelto en una disyuntiva. Puede reconocer que, para progresar, debe adoptar el estilo de lenguaje del profesor, pero que hacer esto le va a separar de sus amigos. Un dialecto anormativo puede tener bajo prestigio social para las escuelas, pero sirve a la función positiva de demostrar lealtad de grupo a sus hablantes. Y el grupo de pares siempre es una influencia lingüística mucho más fuerte sobre los niños que la escuela o familia.

Las aseveraciones sobre el lenguaje en la educación siempre deben tener en cuenta, por tanto, el poder de las actitudes, creencias y percepciones del lenguaje por parte de los hablantes.

La *desventaja* educacional puede ser resultado de la ignorancia o intolerancia popular en cuanto a las *diferencias* culturales y lingüísticas. Pero tal desventaja no es una *deficiencia*. El fracaso educativo suele provenir de diferencias *sociolingüísticas* entre escuelas y alumnos.

Stubbs, Michael. *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Colombia, Cincel-Kapelusz, 1984 (p 83-84).

- 7 ■ ¿Los alumnos “no saben hablar” o utilizan variedades del lenguaje que no gozan de prestigio? ¿ “No saben hablar” o hablan como su comunidad?
- 8 ■ ¿Cuáles son las diferencias más sobresalientes entre el lenguaje que Usted usa como profesor/a y el de sus alumnos?
- 9 ■ ¿Cuáles son las diferencias que en su escuela se consideran habitualmente “deficiencias”?
- 10 ■ ¿Cómo interpreta la siguiente expresión del texto de Stubbs: “(aunque el lenguaje del niño pueda ser totalmente adecuado para cualquier experiencia cognitiva que se le haga)”.

No hay peor sordo ...

El que escucha debe integrar espontáneamente las siguientes habilidades: identificar las señales orales entre otros sonidos circundantes; segmentar el mensaje en las palabras que lo componen y reconocer la sintaxis y la semántica de los enunciados.

Sin embargo, además de esas destrezas lingüísticas, el oyente debe dominar un abanico de conocimientos y habilidades no lingüísticas. Por ejemplo, tener una razón o motivo para escuchar, poseer conocimientos y habilidades culturales y sociales apropiados que lo ayuden a interpretar lo que escucha. Esto llama la atención sobre la naturaleza activa de la escucha y cuestiona los enfoques de la comprensión oral basados en el concepto de “oyente grabadora”, es decir, de un oyente que absorbe e interpreta de manera automática todo lo que oye.

En la escucha puede manifestarse la presencia de *filtros afectivos* que impiden que la entrada de la información llegue a ser procesada de manera completa y en estado puro.

Hay factores motivacionales que interfieren en la escucha atenta como la ausencia de *motivación integrativa*, que se da cuando las personas no quieren en verdad formar parte del grupo de los que escuchan; o la *ausencia de motivación instrumental*, cuando las personas no ven utilidad en el hecho de escuchar algo en particular (Nunan, 1996).

La posibilidad de evaluar los propios procesos de pensamiento tanto en la producción como en la recepción comunicativa corre pareja con el crecimiento del juicio crítico, de manera que al enseñar a escuchar en contexto escolar debemos ser cuidadosos con la relevancia, oportunidad, propiedad y modo de decir lo que queremos que los alumnos escuchen. No vaya a ser un obstáculo mucho más obvio que los anteriores la causa de que los alumnos no desarrollen la habilidad de la escucha: que no haya nada que valga la pena escuchar.

Melgar, Sara. Aprender a escuchar, en González, S. Iza de Marengo, L. *Escuchar, hablar, leer y escribir en la E. G. B. Bs. As.*, Paidós, 1999 (p. 58).

A veces los alumnos no hablan porque no quieren pero hay casos en los que no lo hacen porque no comprenden lo que escuchan y conscientes de que no pueden establecer intercambios, callan.

- 11** ■ Relea y analice las diferencias que enumeró en la respuesta 5. ¿Qué resulta o puede resultar desconocido para un niño del lenguaje cotidiano que usted emplea como docente?
- 12** ■ ¿Qué escuchan habitualmente los niños en su día de clase? Enumerar las actividades reales de escucha que desarrollan los niños en el aula ¿Qué escuchan, para qué, cuándo, con qué frecuencia?
- 13** ■ Relea la enumeración de la anterior respuesta. ¿Satisface las condiciones que se exponen en el texto de Melgar (relevancia, oportunidad, propiedad y modo de decir)?

Acuerdos para articular

¿Es necesario exigir a los alumnos que corrijan o reaprendan el habla o será preerible involucrarlos en ricas experiencias de uso que diversifiquen y amplíen sus intercambios y el uso de vocabulario? ¿Cuáles serían estas experiencias?

- 14** ■ Escriba grupalmente un párrafo en el que se exponga la conclusión de todo el proceso.

¿Corregir o enseñar?

Generalmente los equipos docentes sostienen una didáctica basada en la recuperación de los saberes previos de los niños: “partimos de lo que saben”, “tomamos como base sus saberes previos”, “empezamos por lo que traen de la casa”, son expresiones muy comunes. En numerosos casos, esta acertada decisión pedagógica también aparece explícitamente en los proyectos curriculares y de aula. No obstante, hay muchas dificultades para identificar cuál es ese saber que “se trae de la casa” y que puede efectivamente constituir la base de los nuevos conocimientos.

El saber previo fundamental con el que se acerca todo niño al aprendizaje de la lengua escrita, la lectura y la escritura es el conocimiento de otra lengua, la oral, que es en sí misma un enorme capital simbólico y constituye la experiencia lingüística previa más importante y a la vez la más democrática porque todos los niños saben hablar, a su manera, pero saben.

Un buen desarrollo del proceso de alfabetización implica asumir la diversidad de los niños en su punto de partida real, asumir la diversidad de la oralidad primaria que ellos muestran como parte de su identidad cultural al momento del ingreso. Esto constituye un aspecto central en el proceso de articulación, a la vez que una acción indelegable del equipo docente de la escuela en su conjunto y un contenido de seguimiento cuidadoso por parte de los vicedirectores.

Para ello es imprescindible que el equipo docente logre identificar bajo sus diferentes apariencias dialectales ese saber previo de los niños y reconocerlo como una verdadera y potente competencia para evitar el prejuicio de considerar que sólo “saben hablar” o “hablan bien” los que hablan como uno. La pregunta en torno a cómo se corrige a los niños que hablan mal debe ser rápidamente sustituida por la pregunta acerca de cómo los docentes pueden contribuir al desarrollo de su oralidad.

El aprendizaje lingüístico es teóricamente ilimitado. Los hablantes podemos aprender, no sólo otras lenguas sino múltiples variedades dentro de una misma lengua y emplearlas en diferentes situaciones y con distintos propósitos. Somos capaces de aprender nuevas palabras, otros lectos y registros¹ sin desaprender lo que ya sabíamos.

Nivel Inicial y primer ciclo constituyen una etapa particularmente potente para impulsar este aprendizaje y producir desarrollo lingüístico y cognitivo en los niños. Este desarrollo de la oralidad se caracteriza más por la ampliación que por la sustitución y requiere como condiciones universales una comunidad real de hablantes y la posibilidad de interacción continua.

Estos procesos no son azarosos y han sido muy investigados por distintas ramas de la lingüística. La inmersión en una comunidad hablante en la cual el sujeto es aceptado como miembro y su sensibilización como oyente frente a la nueva variedad lingüística siguen siendo condiciones esenciales para el aprendizaje lingüístico.

Por eso, mejor enseñar nuevas formas para comunicarse que corregir las existentes.

1 Si desconoce estos conceptos puede consultar el Anexo en las páginas finales.

ACTIVIDAD DE CIERRE

Para Nivel Inicial como para el primer grado de Primaria se han propuesto Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) que se acompañan con sugerencias didácticas para su implementación en el aula, en una serie de *Cuadernos para el aula* que han llegado a las escuelas y también están disponibles en internet (www.me.gov.ar).

15 ■ Le proponemos que realice las siguientes lecturas:

- Serulnicoff, A.; Saguier, A. Juegos y juguetes. Narración y biblioteca. Nivel Inicial. Volumen 1. Serie Cuadernos para el aula. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006.

- Gaspar, M.; González, S. Lengua 1 Primer Ciclo EGB/Nivel Primario. Serie Cuadernos para el aula. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006.

16 ■ Converse con sus colegas sobre las lecturas que realizaron, elaboren en conjunto una lista con las actividades que allí se proponen y analicen cuáles se sugieren tanto para Nivel Inicial como para primer grado.

17 ■ Seleccione junto a sus colegas, algunas actividades en las que los alumnos escuchen al docente, otras en las que escuchen a sus pares y hablen sobre sus propias experiencias, para incluirlas y sostenerlas durante la sala de cinco y el primer grado completo.

2. “Si aprenden las letras, aprenden a leer”

El título enuncia otra de las concepciones obstaculizadoras que les proponemos analizar. Dicho enunciado se formula desde una determinada concepción sobre el proceso de lectura que podemos vislumbrar en las decisiones que se toman en el aula, tanto de Nivel Inicial como de Primaria. ¿Cuál es la concepción teórica que subyace en esta expresión?

Desde hace poco menos de una década en las reuniones con docentes de Nivel Inicial, estos reiteran la pregunta acerca de cuál es la mejor forma de enseñar las letras, Parecería que esta tarea ha sido asumida como contenido por el Nivel Inicial frente a lo que se interpreta como un reclamo de los docentes de Primaria. A su vez, en reuniones similares, docentes de primero, segundo y tercer grado consultan frecuentemente sobre el problema de los niños que han aprendido las letras pero no pueden leer. Por eso, es necesario revisar las concepciones acerca de qué es leer para luego, en ese marco, ubicar el rol que tienen “las letras” ya que se trata de una de las concepciones del proceso alfabetizador que, cuando se mantiene implícita, puede resultar un obstáculo a la hora de enseñar.

En el siguiente diálogo dos alumnas de formación docente, en el marco de una clase de Lengua, intercambian sus ideas previas acerca del proceso de lectura. En el diálogo interviene la profesora de la cátedra para hacer progresar el intercambio.

Profesora: *Entonces resumí por favor lo que has dicho sobre el proceso de lectura.*

Alumna 1: *Bueno, yo pienso que primero uno aprende las letras, ¿no es cierto? después las va uniendo y entonces puede escribir la palabra ...*

Profesora: *Estás haciendo referencia al proceso de escritura, no al de lectura. A ver si podés retomar la lectura...*

Alumna 1: *Ah, sí, bueno, primero como decía, uno aprende las letras. Después las va pronunciando y las va uniendo para leer la palabra.*

Alumna 2: *O sea que para ella [leer] es leer en voz alta ¿no? (señala a la alumna 1 y pregunta a la profesora).*

Alumna 1: *No, para leer en voz baja también. También unís las letras en sílabas y las vas escribiendo, leyendo, ¡perdón! Unís los sonidos...*

Alumna 2: *Bueno... no, yo aprendí a leer antes de ir a la escuela. Lo que pasa es que yo ya leía casi... Mi mamá me leía un libro que ella ... me leía y entonces yo ya sabía las letras, no sé me parece que las sabía. Todavía me acuerdo de partes. Le pedía que ... me leía siempre lo mismo; a mí me gustaba.*

- 18** ■ ¿Qué ideas previas tienen estas alumnas sobre la lectura?
- 19** ■ Escriba individualmente una definición personal de lectura y guárdela en su cuaderno.

Para leer y discutir

El placer de leer: otra vuelta de tuerca

No me gustaría dejar la sensación de que la escritura es algo mágico o místico, no lo es. Es un oficio, sólo que se ejerce sobre una materia muy escurridiza, las palabras, que ofrecen resistencia y que, como contienen en ellas toda la cultura, conducen a sitios insospechados; esa cuota de exploración y riesgo asocia la escritura con el juego infantil, con sus gozos y sus sombras. El que escribe, como el niño que juega, busca. Busca construirse. Ensayo formas de dominio sobre el universo de las palabras, que le ofrece resistencia, del mismo modo en que el niño que juega ensaya sus dominios, construye lo propio y trata de domesticar al mundo. Se goza cuando se encuentra, aunque lo que se encuentre no sean a veces más que otros caminos para seguir buscando. Para el escritor su escritura, como para el niño su juego, son cosas perfectamente serias.

Jugar. Escribir. Y leer.

Leer es, en un sentido amplio, develar un secreto. El secreto puede estar cifrado en imágenes, en palabras, en trozos privilegiados de ese *continuum* que llamamos “realidad”. Se lee cuando se develan los signos, los símbolos, los indicios. Cuando se alcanza el sentido, que no está hecho sólo de la suma de los significados de los signos sino que los engloba y los trasciende. El que lee llega al secreto cuando el texto *le dice*. Y el texto, si le dice, entonces lo modifica. El lector entra en relación con el texto. Es él el que *le hace* decir al texto, y el texto *le dice* a él, exclusivamente. Lector y texto se construyen uno al otro. Jugar, escribir y leer tienen, parece, algunas cosas en común.

Y no creo que haya que desprender los ejemplos más elaborados de lectura de las formas elementales de la alfabetización. Leer es leer a Joyce, y *también* descifrar con esfuerzo una palabra. Son sólo momentos, y tienen mucho más en común que diferencias.

El texto que está ahí para el primer desciframiento (misterio inicial).

El texto (descifrado) que dice.

Y el texto (por fin leído) que *nos* dice. Que entra en diálogo con lo que somos y, por lo tanto, nos modifica.

Montes, Graciela. *La frontera indómita*. F. C.E., México, 1999. (p. 83).

20 ■ ¿Cómo define la lectura esta escritora?

21 ■ Resuelvan grupalmente: ¿Cómo interpretan el siguiente fragmento?

“Y no creo que haya que desprender los ejemplos más elaborados de lectura de las formas elementales de la alfabetización. Leer es leer a Joyce, y *también* descifrar con esfuerzo una palabra. Son sólo momentos, y tienen mucho más en común que diferencias”.

22 ■ Relea (individualmente) su propia definición de lectura que guardó en el cuaderno. Amplíe, reformule, revísela si lo estima necesario.

El proceso de lectura

Leer y escribir son prácticas sociales históricamente condicionadas y orientadas por las ideas y las finalidades que los distintos grupos sociales se fijan respecto de ella. Los grupos sociales y las distintas esferas de la praxis social sostienen diversas representaciones acerca de lo que es leer; dichas representaciones “inciden en el modo en que los sujetos encaran sus lecturas, en la finalidad que les otorgan, en los objetos que seleccionan para ser leídos, e incluso, en las operaciones cognitivas que despliegan para hacerlo” (Arnoux, 2002:9). Podemos concebir la lectura como una praxis social, determinada histórica y culturalmente.

Leer es también un proceso cognitivo; es una actividad en la cual el lector recupera significados a partir de un proceso de elaboración cognitiva en el que desempeña un rol muy activo; cuando lee establece una interacción permanente con el texto y pone en juego su conocimiento sobre el mundo, que utiliza para desmontar la información explícita y para realizar todo tipo de inferencias. Las estrategias cognitivas del lector son los procesos mentales que utiliza para interactuar constantemente con el texto, movilizándolo los conocimientos previos y los datos que el texto le proporciona. Las estrategias cognitivas más importantes son:

- a. la predicción o anticipación,
- b. el muestreo,
- c. la inferencia.

- a. Dado que los textos poseen estructuras particulares y específicas que están determinadas por su pertenencia a uno u otro género (expositivo, narrativo, etc.), los lectores pueden realizar predicciones acerca del contenido del texto antes y durante la lectura. Estas anticipaciones son hipótesis que se hacen inicialmente a partir de los elementos paratextuales (títulos, epígrafes, índices, etc.) y luego, mientras se lee, con lo que el texto aporta: coherencia, cohesión, léxico, estructura y los distintos recursos lingüísticos. El lector puede procesar estos aportes del texto siempre que disponga de “*conocimientos previos conceptuales y letrados*” (Marín, 1999: 230) que le permiten no sólo realizar estas anticipaciones sino también comprender el texto.
- b. En cuanto al muestreo, el lector no capta todos los signos impresos en la hoja sino que elige los puntos de fijación y muestrea o recoge según el texto que esté leyendo, las marcas o índices más destacados, útiles y significativos que le permiten producir hipótesis durante la lectura. El proceso de muestreo es muy selectivo puesto que ningún lector puede operar con toda la información a la vez, dado que el aparato perceptivo no está preparado para trabajar con mucha información simultánea y se sobrecarga.
- b. La inferencia es otra estrategia cognitiva que le permite al lector completar o reponer información que el texto omite o presenta de modo implícito, siempre a partir de sus conocimientos previos sobre el mundo y sobre el lenguaje. La inferencia “*abarca tanto las deducciones estrictamente lógicas como las conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos que permiten presuponer otros*”. (Marín, 1999: 241).

Mientras lee, el lector produce una verificación de las hipótesis y predicciones que formula; a veces las confirma y otras, las modifica para lograr la comprensión del texto. Por lo general los lectores utilizan dos clases de estrategias de corrección, que pueden darse en forma conjunta o alternada: vuelven a evaluar la información que ya han procesado y elaboran nuevas inferencias y predicciones, retroceden en el texto buscando mayor información o buscan minuciosamente algunos datos que pasaron por alto.

La lectura es también un proceso comunicativo entre lector y texto, en el que este último exige cooperación por parte del lector para lograr la construcción de sentido a partir de la interacción; el texto no dice todo acerca de sí mismo; dice algo pero oculta mucho. Todo texto está incompleto y es el lector el que lo completa o “actualiza”. Un autor, “debe prever un lector modelo, capaz de cooperar en la actualización textual prevista por él y de moverse interpretativamente, igual que él se ha movido generativamente” (Eco, 1993: 80). Esto implica que el lector debe asumir un rol muy activo de cooperación interpretativa, que debe construir hipótesis sobre el género discursivo que se está leyendo, identificar el mundo referido en el texto y reconstruir la situación de enunciación del mismo utilizando sus conocimientos. Todo texto exige una competencia por parte del lector y contribuye a su desarrollo.

Como vemos, la lectura es un proceso complejo que ha sido enfocado desde múltiples disciplinas y perspectivas. Desde un enfoque semiótico se la concibe como un proceso de interpretación de signos por parte del lector; desde la psicología cognitiva, como proceso de cognición y metacognición que involucra numerosos subprocesos de los cuales hemos descripto los más importantes; desde la historia social, es concebida como una praxis determinada histórica y culturalmente.

Los progresos de la psicología cognitiva y de la psicolingüística durante las décadas del sesenta y del setenta del siglo XX produjeron importantes cambios en las concepciones teóricas sobre el proceso de lectura. Hasta ese momento se sostenía que leer era un conjunto de habilidades básicas, parciales y jerárquicas, y prevalecía la idea de que el lector, después de dominarlas por separado podía integrarlas en un todo. Se sostenía también que la comprensión se producía cuando el lector extraía el sentido del texto, lo que supone que el sentido reside en el texto y puede ser “absorbido” por la mente del lector.

Hoy no se concibe la lectura como un conjunto de habilidades sino como un proceso global de interpretación de un texto, en el cual las habilidades operan unas en relación con otras de modo interdependiente. Por otra parte, como hemos visto, no se concibe al lector como un sujeto ajeno al sentido del texto sino como un constructor activo que comprende el texto en permanente interacción con éste, aporta sus conocimientos previos, dirige y concentra su atención en diferentes aspectos del mismo, controla su propia comprensión, realiza anticipaciones e inferencias y las corrige.

Como vemos, en ninguna de las definiciones de lectura, esta aparece como sinónimo de conocimiento de las letras. Por el contrario, lo que podemos afirmar es que el punto de partida de toda lectura es la búsqueda o construcción de sentido y este es el aspecto destacado y coincidente de todas las concepciones actuales sobre el proceso de lectura, que han superado el enfoque mecanicista que la concebía como conjunto de habilidades.

- 23** ■ Revisen las bibliotecas y busquen todos los documentos curriculares que enmarcan la enseñanza de la Lengua en su provincia y en la Argentina.
- 24** ■ Registren los títulos en una lista bibliográfica.
- 25** ■ Busquen y consignent con número de página y párrafo las indicaciones, sugerencias, orientaciones o prescripciones que indiquen a los docentes:
 - que hay que enseñar las letras en Nivel Inicial,
 - que hay que empezar por enseñar las letras para enseñar a leer.
- 26** ■ Relea su definición personal de lectura que guardó en el cuaderno. Amplíe, reformule, revísela completamente si lo estima necesario.

Acuerdos para articular

- 27** ■ Escriba individualmente un párrafo en el que se exponga una reflexión acerca de su concepción sobre la lectura.
- 28** ■ Compartir las reflexiones con el grupo.

¿Enseñar las letras o enseñar a leer?

La explicación anterior acerca de qué es leer nos permite desestimar cualquier idea acerca de que las letras son un buen comienzo para la enseñanza de la lectura. Esta descripción que hemos compartido nos muestra que cualquier programación de la enseñanza que comience por unidades sin significado, como las letras, los fonemas o las sílabas, es una práctica sin respaldo teórico.

Actualmente disponemos de mucha investigación que nos guía sobre las mejores estrategias para propiciar un buen aprendizaje y todo indica que en los umbrales de la alfabetización inicial escolar, los alumnos tienen que contactarse con **textos completos** leídos por **lectores expertos** que les planteen **ricas situaciones de intercambio significativo**.

Dos especialistas Bruno Bettelheim y Karen Zelan realizaron investigaciones con niños que padecían dificultades leves en el aprendizaje de la lectura -ansiedad, baja autoestima, hiperactividad y otros síntomas que suelen interpretarse como señales de que el niño no es capaz de aprender a leer- y con niños que padecían dificultades severas, a los que se les había diagnosticado una alexia incurable. Investigaron los motivos psicológicos que impiden que los niños aprendan a leer en la escuela pese a ser considerados normales en el resto de los aspectos y encontraron que uno de los mayores obstáculos que enfrentan es el modo en que se les enseña a leer, basado en proporcionar técnicas para descifrar la escritura en lugar de introducirlos en el mundo fascinante de la palabra escrita en el que la lectura constituye un instrumento para ampliar las fronteras de lo conocido.

Dice Bettelheim (1983:56) que “enseñaríamos a leer de manera muy distinta si viéramos la lectura como la iniciación de un principiante en un mundo nuevo de la experiencia, la adquisición de un arte arcano que descubrirá secretos hasta ahora ocultos, que abrirá la puerta de la sabiduría y permitirá participar de sublimes logros poéticos. Cuando el aprendizaje de la lectura se plantee no sólo como la mejor manera sino como la única de verse transportado a un mundo anteriormente desconocido, entonces la fascinación inconsciente del niño ante los acontecimientos imaginarios y su poder mágico apoyarán sus esfuerzos conscientes para dominar la difícil tarea de aprender a leer y convertirse en una persona instruida.”

Por eso, mejor que enseñar las letras es enseñar a leer.

ACTIVIDAD DE CIERRE

- 29** ■ Retome los Cuadernos para el aula que se leyeron en la primera actividad de cierre de página 14. Les proponemos que relea el material junto con sus colegas y luego:
- Conversen sobre lo leído.
 - Elaboren una lista con las actividades de lectura que se proponen.
 - Analicen cuáles de ellas se sugieren tanto para Nivel Inicial como para primer grado.
 - Elaboren una nueva lista con estas actividades de lectura comunes.

1. Los contenidos de la alfabetización

El aprendizaje de la lengua escrita, tanto como la adquisición de usos formales de la lengua oral no constituye, en ninguno de los niveles educativos, un aprendizaje técnico sino el desarrollo de procesos que permiten la inclusión de los sujetos en nuevas prácticas culturales. Este aprendizaje supone el desarrollo armónico y articulado de conocimientos específicos ya que los alumnos desde la etapa inicial de su alfabetización tienen que encontrar oportunidades para contactarse con los siguientes conocimientos:

- conocimientos acerca de la escritura como patrimonio cultural,
- conocimientos del estilo propio del lenguaje escrito
- conocimientos sobre el sistema de escritura.

La coherencia y articulación entre estos tipos de conocimientos los constituye en “predictores de éxito” (MECyT, 2002: 5) en el aprendizaje de la lectura y la escritura a lo largo de la escolaridad. Desde los documentos curriculares se insiste en que el aprendizaje de los conocimientos incluidos en los tres grupos mencionados no se produce en etapas sucesivas, sino que la escuela lo debe plantear como un proceso de apropiación simultánea, esto significa no esperar a que se logren los aprendizajes incluidos en el primero o segundo grupo para recién después comenzar con el siguiente sino avanzar con los tres al mismo tiempo. Los más serios problemas de la alfabetización se manifiestan cuando estos conocimientos no se incluyen como contenidos o no se articulan en el proyecto alfabetizador de la escuela.

1.1. Conocimientos sobre la escritura como patrimonio cultural

Este tipo de conocimientos implica para el alumno el descubrimiento de que la escritura es lenguaje y el reconocimiento de las funciones que ella cumple en el seno de una sociedad letrada como instrumento de comunicación, así como los propósitos que llevan a la comunidad a leer y escribir. Implica además identificar la lectura y la escritura como acciones culturales específicas.

La lengua escrita ha permitido la documentación, conservación y circulación del patrimonio histórico y cultural humano a través del tiempo y el espacio. Permite y permite la regulación de la vida social, la expresión de la interioridad y el desarrollo del juego y la literatura. Los niños que van a aprender a leer y escribir tienen derecho de conocer esta riqueza, lo cual alentará su deseo de dominar las estrategias que permiten hacer uso pleno de ellas.

Esto significa que los niños han de explorar la mayor cantidad de materiales escritos: libros, diarios, enciclopedias, diccionarios, guías de teléfono, agendas, mapas, folletos, revistas, propagandas y publicidades, formularios y recetas y todo material escrito de circulación social habitual. Explorar implica que los niños tengan el material a mano y que junto con el docente que les explica puedan mirarlo, tocarlo, disfrutarlo, conocer para qué sirve, quién lo usa, quién lo produce, ver cuáles son sus partes, por qué son como son, etc.

Explorar la lengua escrita como patrimonio supone conocer lugares como bibliotecas, videotecas, librerías y cines e instrumentos como los lápices, papeles, cuadernos, computadoras, máquinas de escribir. Este conocimiento ayuda a los niños a que conozcan y entiendan qué hacen y saben hacer las personas alfabetizadas e incentiva su interés y curiosidad por la lectura y la escritura y sus circuitos culturales.

Para leer y discutir

¿Qué hacen habitualmente el Nivel Inicial y el primer grado con este primer grupo de conocimientos sobre la escritura como patrimonio cultural?

En general el Nivel Inicial los aborda con bastante soltura a través de la exploración.

En primer grado en cambio no se hace tanto como se debiera. Aunque siempre hay excepciones, el primer grado parece considerar que la exploración ya está terminada en el Nivel Inicial y que ahora es el tiempo de aprender el código. Si bien es responsabilidad del primer ciclo el aprendizaje del sistema de escritura (no solamente el código), esto no tiene por qué abolir la nutritiva exploración de diversos materiales escritos y el contacto asiduo con la literatura. Por el contrario, esta exploración incentiva la lectura y la escritura sobre materiales auténticos de genuina circulación social, y posiciona a los niños como lectores aunque todavía no lean en términos convencionales.

Hay un aspecto que debe suscitar una particular reflexión de los equipos docentes: muchas veces la escuela espera que el hogar haya garantizado estos conocimientos culturales y descuida la importancia que tiene este componente para muchos niños que provienen de hogares donde leer y escribir no son prácticas habituales ni valoradas, o donde son sencillamente inexistentes. Por eso es sustancial que la exploración se planifique articuladamente a lo largo de la etapa inicial de la alfabetización.

Acuerdos para articular

- 1** ■ Explorar exige “tener a mano el material” y ello implica un aula donde ello sea posible. ¿Cómo imagina Ud. esta aula, con qué materiales? Descríbala en términos viables, recuperando las lecturas indicadas en las páginas 14 y 15.
- 2** ■ Compare los espacios de trabajo que han descrito con las aulas reales de Nivel Inicial y de primer grado. ¿Existen diferencias? ¿Cuáles?
- 3** ■ ¿Qué deberían ofrecer ambas aulas para satisfacer el requisito de “tener a mano” el material de exploración? Elabore una lista, discútala con otros colegas para acordar una lista común.
- 4** ■ Proponga una actividad que pueda sostenerse a lo largo de la sala de cinco y el primer grado, en la que los alumnos trabajen juntos la exploración de libros. (Nota: El director podrá convocar a los bibliotecarios, padres colaboradores de biblioteca, exalumnos, alumnos del profesorado o a los actores que habitualmente colaboran con las actividades de biblioteca).

1.2. Conocimientos sobre el estilo propio del lenguaje escrito

Este tipo de conocimiento implica reconocer la diferencia entre la comunicación oral, dependiente del contexto, y la comunicación escrita no dependiente del mismo, aprender cómo se presenta la información escrita sintácticamente organizada, clara y explícita, cómo se utiliza un vocabulario diferente y mucho más preciso y formal que en la oralidad, cómo se integra la información y se relaciona a través del uso de conectores. Además implica el conocimiento de los procesos de lectura y escritura de textos completos.

No se escribe como se habla. La lengua oral se emite por el sistema fonador y se percibe por el oído. La lengua escrita se emite a través de marcas gráficas en una superficie y se percibe por los ojos. En el uso oral de la lengua los hablantes y los oyentes comparten el tiempo y el espacio. Ese contexto compartido les permite completar el sentido del enunciado con señalamientos, gestos y entonación. Las palabras orales en la comunicación rápida no se pronuncian en totalidad, se enciman sonidos, se fragmentan, pero la incomprensión puede salvarse al pedir aclaración y recibirla de manera inmediata.

En la escritura no pasa lo mismo. El que escribe no está presente para explicarle al que lee qué quiso decir, por eso el escritor tiene que pensar cuidadosamente lo que va a incluir en el mensaje escrito, disponerlo en forma ordenada y precisa para que el lector entienda.

**Tomemos este segundo grupo de conocimientos,
sobre las diferencias entre la comunicación oral y la escrita.
¿Qué hacen normalmente el Nivel Inicial y el primer grado
con este grupo de conocimientos?**

En general, el Nivel Inicial no considera la existencia de esta característica fundamental de la relación entre lengua oral y lengua escrita, porque privilegia la exploración libre de formas de la escritura, o de la oralidad, pero sin relaciones entre ellas. Sin duda, es importantísimo que los niños dediquen tiempo para experimentar y explorar lenguajes gráficos que los ayuden a reconocer como primer paso: las diferencias entre dibujo y escritura, y entre escritura alfabética y numérica. Sin embargo, los docentes de Nivel Inicial pueden contribuir a que los niños se familiaricen con la idea de que la escritura plantea sus propias exigencias cuando, por ejemplo, les proponen el desafío de buscar dónde dice algo que ellos ya saben recitar o cantar, o cuando escriben un cuento que los niños les dictan.

Allí el docente se muestra como un escritor experto que explica cómo se hace para escribir y tiene una gran oportunidad de hablar de la escritura misma y del proceso; oportunidad de mostrar que en principio, para escribir, hay que concentrarse y pensar, que escribir implica trabajo, que no es producto de la inspiración de unos pocos genios sino resultado de un proceso que se puede aprender en la escuela; tiene la oportunidad de mostrar cómo la simultaneidad de ideas que se agolpan en la mente de modo simultáneo tiene que ser ordenada para transformarse en escritura; oportunidad para presentarles los instrumentos de escritura, pedirles aclaraciones para escribir las ideas en forma completa, usando todas los componentes y convenciones de la lengua escrita, absolutamente diferentes de la oral.

En resumen, la participación en estas tareas en las que los niños dictan, observan y preguntan los va familiarizando con la idea de que la escritura no es una mera transcripción de la oralidad.

Por su parte, los docentes de primer grado manifiestan conductas diversas frente a estos conocimientos. Algunos consideran conveniente que sus alumnos escriban como puedan porque cualquier intervención docente podría coartar la motivación infantil para aprender a escribir o la creatividad del niño; otros consideran que los alumnos deben aprender a escribir prestando exclusiva atención a su oralización, es decir, a la pronunciación oral de las palabras que quieren escribir; hay quienes se preocupan por que sus alumnos de primer grado aprendan a escribir sin errores un conjunto de palabras iniciales, pero cuando empiezan a escribir textos más largos no les brindan orientación acerca de las características de la lengua escrita o del proceso de escritura de textos -desarrollo de ideas, disposición en párrafos, revisión del escrito, puntuación y ortografía- y terminan pensando que escribir textos “tan largos” con dificultades en todos sus niveles, en lugar de un logro es un efecto no deseado. El primer grado podría optimizar la enseñanza de estos conocimientos si considerara que la lengua escrita no es transcripción de la lengua oral y

por lo tanto la oralización no puede ser la única vía para aprender a escribir, sino que los alumnos deben tener asiduo contacto con los textos escritos para aprender cómo se escribe. De este modo, los alumnos se beneficiarían con un incremento de la cantidad de lecturas, lo cual les permitiría abordar la escritura con conocimientos apropiados durante el proceso de lectura y a través de la consulta al maestro. Leer para después escribir y consultar fuentes confiables de información es precisamente lo que hacen los buenos escritores.

Acuerdos para articular

Los maestros de todos los ciclos “se quejan” de que sus alumnos escriben como hablan. Por eso, lo primero que haremos es revisar con qué frecuencia los niños en la etapa de alfabetización inicial participan de experiencias que les muestren lo contrario. ¿Cuáles son esas posibles experiencias? Veamos algunas.

- Comparar lo que se dice con lo que se escribe. Cuando los niños saben decir (una adivinanza, fórmulas de inicio y cierre de cuentos, etc.), recitar o cantar, el docente propone el desafío de descubrir dónde está escrito.
- Escribir como se puede algunas palabras o frases y luego comparar y revisar con modelos de escritura correcta provistos por el maestro y con su guía. Gradualmente los niños irán revisando sin esa guía, valiéndose sólo de la escritura modelo escrita en el pizarrón o en fichas de consulta al alcance de los niños.
- Dictar al maestro diferentes textos (cuentos, cartas, invitaciones, recetas, rimas, adivanzas, etc.). El docente profundiza su rol de informante experto que habla de la escritura como sistema y de los problemas que enfrenta con la escritura como proceso mientras escribe al dictado.
- Dictar al maestro con gradual delegación de la autonomía en el primer grado. Los niños van asumiendo la responsabilidad de la escritura colectiva, primero con palabras, luego con frases, opinando acerca del orden de las palabras en la frase, orden de las frases en el texto por más breve que sea, uso de las mayúsculas, minúsculas, puntuación, ortografía, etc., bajo la guía del docente que a la vez promueve las inquietudes y los ayuda a solucionarlas.

Reflexione acerca de las siguientes cuestiones:

- 5** ■ ¿Cuáles de estas tareas ya se realizan en el Nivel Inicial y el primer grado? ¿Con qué frecuencia?
- 6** ■ ¿Cuál/es debería incluir y/o mejorar para optimizar la enseñanza?
- 7** ■ Seleccione junto a sus colegas dos de estas actividades para incluirlas y sostenerlas durante la sala de cinco y el primer grado completo.

1.3. Conocimientos sobre el sistema de escritura

Este tipo de conocimientos implica para el alumno el desarrollo de la conciencia gráfica -conocimiento de las características formales específicas de la lengua escrita, sus unidades y convenciones- y de la conciencia fonológica -comprensión y conocimiento consciente de que el habla está compuesta de unidades identificables como palabra hablada, sílabas y fonemas. Implica descubrir el principio alfabético que rige la escritura y aprender las correspondencias fonográficas biunívocas y multívocas ya que la lengua escrita es un sistema de signos gráficos que establecen correspondencia con los signos fónicos de la lengua oral y esta correspondencia no es perfecta en ninguna lengua.

La lengua escrita es una segunda lengua que determinados pueblos crean cuando se dan condiciones de la civilización ligadas al desarrollo económico transcultural. En el mundo actual hay muchas sociedades ágrafas (que no conocen la escritura); es decir que la lengua escrita no es un patrimonio biológico de la especie, como sí lo es la lengua oral, sino una creación cultural.

La lengua oral se adquiere por inmersión en una comunidad de hablantes, en cambio la escrita es una segunda lengua que hay que aprender de manera intencional y con esfuerzo.

Para que los niños empiecen a conocer la lengua escrita como sistema necesitan compartir numerosas experiencias resolviendo problemas que les permitan explicarse cómo es y cómo funciona la escritura. Necesitan realizar lecturas globales de textos, acompañados por el docente que los ayude a reconocer el texto en sí mismo (cuentos, poemas, instructivo, etc.), a identificar algunas partes o fragmentos (un título, un nombre, una palabra o frase repetida, el nombre del autor, los ingredientes de una receta, las fórmulas típicas de inicio y cierre de los cuentos, etc.); a percibir la separación de palabras en la línea aparentemente continua del renglón, a identificar la dirección de la lectura de izquierda a derecha y de arriba abajo, a diferenciar letras, signos auxiliares, mayúsculas y minúscula, etc., a tratar de escribir palabras o frases y luego revisar cómo lo hicieron.

Tienen que encontrar numerosas oportunidades para reflexionar sobre el significado de las palabras y descubrir que están formadas por letras como unidades menores sin significado pero que si se cambian, modifican el significado de la palabra total, como sucede en la serie casa, cana, cama, capa, cara. Para ello es necesario abordar el análisis de frases, palabras y letras dentro de la palabra y la síntesis para formar unidades significativas.

¿Qué hacen normalmente el Nivel Inicial y el primer grado con este segundo grupo de conocimientos sobre el sistema de escritura?

En general el Nivel Inicial hace poco porque considera que abordar estos contenidos es “primarizar” el nivel restando espacio al juego y a otras actividades entendidas como específicas. Sin embargo, la sala de cinco es un espacio ideal para comenzar a explorar estos contenidos ya que es posible aprenderlos integralmente a partir del juego: la comparación de palabras, el armado y desarmado de nombres, el trabajo con los nombres de pila de los chicos y los grupos, las rimas y un conjunto importante de juegos de mesa y de computadora que plantean desafíos cognitivos relacionados con la lengua escrita.

También en este punto hay un aspecto que debe suscitar la reflexión de los equipos docentes: a los niños no los perturba que la alfabetización se inicie en la sala de cinco y además, a muchos niños que se encuentran desprovistos de experiencias extraescolares relacionadas con la escritura, los estimula y empareja con los demás niños que han podido tener frecuentes experiencias letradas tempranas en sus hogares, por ejemplo, las ligadas a la lectura asidua de sus cuentos preferidos por parte de los adultos, a partir de lo cual no sólo se los acerca al patrimonio cultural sino que obtienen mucha información sobre el sistema de escritura a través de preguntas directas que responden explícitamente los adultos sin ningún temor a causarles daño.

Es paradójico que estos conocimientos tan valorados por el Nivel Inicial cuando los provee la familia, sean tan discutidos a la hora de decidir su inclusión en el currículo.

Por su parte, el primer grado focaliza su trabajo en este eje en la errónea creencia de que asegurando este grupo de conocimientos acerca del sistema de escritura los demás conocimientos necesarios para ser usuarios de la lengua escrita vendrán de la mano. En las ocasiones más desgraciadas de fallas en la articulación, el o la docente de primer grado exige que los niños que vienen de la sala de cinco hayan memorizado las vocales o el abecedario, lo cual revela serias dificultades para conceptuar el ingreso del alumno o alumna a la alfabetización y pone en evidencia la concepción de la lectura como producto de una adición de letras. En efecto, el docente o la escuela primaria que solicitan a la sala de cinco encargarse de lograr este dominio mecánico están ignorando la necesidad de que el aprendizaje de los niños sea significativo y están privilegiando una apropiación irreflexiva del código. Cuando la articulación se plantea pues en torno del aprendizaje más o menos adelantado de las letras, el problema ya no sólo es del primer grado sino que se ha trasladado al Nivel Inicial. Asimismo, la escuela primaria, no siempre desafía cognitivamente a los alumnos en primer año para que resuelvan problemas de lectura y escritura mediante procesos reflexivos sobre textos auténticos, sino que suele demorarlos en ejercicios mecánicos de deletreo e identificación de correspondencias entre las letras y los sonidos sobre unidades no significativas y descontextuadas.

Cuando los niños pierden el interés por la lectura la escuela suele preguntarse el motivo; es necesario recurrir a la historia de la alfabetización para apreciar como las metodologías basadas en unidades sin significado (basadas en el deletreo a partir del cual se acuñó la frase “la letra con sangre entra”) han sido superadas desde principios del siglo XX por propuestas que comienzan la enseñanza a partir de unidades provistas de significado, es decir textos, oraciones y palabras.

Acuerdos para articular

En las siguientes actividades sugerimos pensar cuidadosamente en iniciar la alfabetización en la sala de cinco, no a través de la memorización de las vocales o el alfabeto sino introduciendo a los niños en experiencias sustantivas de lectura y escritura y de contactos asiduos con la literatura.

- 8 ■ Lean grupalmente (preferentemente en grupos integrados por docentes de primer grado y de sala de cinco) los siguientes textos:
 - *Todos pueden aprender. Lengua y Matemática en el Primer ciclo.* UNICEF y AEPT, 2007. Primera parte: Lengua en el Primer ciclo. (pp 9-39).
 - *Todos pueden aprender. Lengua en 1º.* UNICEF y AEPT, 2007. (completo).
- 9 ■ ¿En qué aspectos encuentran amplias coincidencias?
- 10 ■ Una de las tareas más difíciles y calificadas que asume un docente en la etapa de alfabetización inicial es la selección de textos literarios. ¿Cuáles son sus preferidos? ¿Cuáles recomendaría y por qué? ¿Cuáles ha seleccionado pero todavía no han leído? ¿A qué género/s pertenece/n? Con sus colegas elabore una lista única por escuela con los títulos seleccionados.

EL ENFOQUE METODOLÓGICO

Habitualmente el análisis de los problemas de la alfabetización en las escuelas se concentra única y exclusivamente en la incidencia de factores pertenecientes al contexto sociocultural del niño. Esta mirada suele dejar fuera del análisis las variables pertenecientes a la propuesta de enseñanza que, como bien sabemos constituye un elemento central en los logros del aprendizaje. La enseñanza del maestro sigue siendo imprescindible para que los niños aprendan a leer y escribir; aún cuando la familia colabore, no es su función reemplazar el rol profesional que ejerce el docente desde la institución escolar.

Pero la enseñanza debe satisfacer algunos requisitos. En materia de alfabetización una de las condiciones prioritarias es la articulación o coherencia del sistema para que no sean los alumnos los únicos articuladores a través de los años sino que por el contrario, se beneficien con decisiones institucionales que mantengan la dirección y el sentido de las acciones docentes superando el voluntarismo individual que suele terminar en la situación de desarticulación cristalizada en la frase “cada maestrillo con su librillo”.

La falta de coherencia en la propuesta metodológica de alfabetización de una escuela genera en principio riesgo pedagógico y luego fracaso, que se manifiestan en la repitencia, sobreedad y abandono así como en la permanencia sin aprendizaje y la falta de curiosidad, valoración e interés por el conocimiento. El directivo sabe que la metodología de la alfabetización inicial requiere discusiones, búsqueda de consenso y logro de acuerdos que protejan el derecho de todos los niños a aprender a leer y escribir. El equipo directivo que toma las riendas de este problema generalmente no se encuentra con una tarea fácil; pero sí con una de las que más reconocimiento, satisfacciones y bienestar produce cuando mejora, no sólo dentro de la escuela sino entre los mismos padres y la comunidad toda.

Para leer y discutir

Aprestamiento y abecedario²

En términos de Braslavsky (2004: 111) el aprestamiento en sí mismo y la maduración constituyen “conceptos del pasado”, cuestionados teóricamente desde las corrientes actuales sobre el desarrollo y las concepciones sobre alfabetización temprana.

2 Los fragmentos de este título “Aprestamiento y abecedario” pertenecen al informe final de la investigación “Cuaderno. Análisis de las actividades de alfabetización en cuadernos de alumnos de primer año de E.G.B.” dirigida por M. Zamero y desarrollada en el periodo 2006-2007 en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. UADER. Entre Ríos.

No obstante, y muchas veces en el marco de un “discurso constructivista” que los docentes explicitan en las entrevistas individuales en las primeras páginas de los cuadernos de primer grado aparecen las siguientes actividades, escritas por el docente o en fotocopias de revistas de circulación actual.

- Completamiento de líneas punteadas.
- Escritura de grafismos.
- Completamiento de renglones con trazos rectos y curvos iniciados por la maestra al principio del renglón.
- Pegar lana o papelitos siguiendo líneas abiertas y cerradas.
- Completar figuras incompletas.
- Dibujar un objeto cerca de otro.
- Diferenciar la mano derecha de la izquierda.
- Recortar y armar rompecabezas con cortes rectos o irregulares.
- Marcar “caminitos” con el lápiz o pegar papelitos uniendo dos objetos, por ejemplo el nene y su caminito a la escuela.
- Reproducir círculos, triángulos y cuadrados según el modelo dibujado por el docente.
- Ordenar objetos pequeños, medianos y grandes.
- Dibujar o pegar objetos afuera, adentro, arriba, abajo.

Todas estas son actividades de “aprestamiento”. Aprestar significa prepararse para algo que vendrá luego. En alfabetización este término está ligado a las teorías de la maduración que planteaban un periodo inicial preparatorio en el cual el niño no trabajaba específicamente sobre la lengua escrita o los procesos de lectura y escritura sino sobre el desarrollo de la motricidad fina y la coordinación ojo-mano o visomotora mientras realizaba líneas rectas y oblicuas, curvas y semicurvas, continuas o discontinuas, abiertas y cerradas, ascendentes y descendentes, con orientación derecha o izquierda, que se pensaban de indispensables preparación para la escritura.³

Algunas propuestas alfabetizadoras planteaban el aprestamiento separado de la actividad con la lengua escrita, de tal modo que la lectura y la escritura como actividades propiamente lingüísticas comenzaban a enseñarse después de haber finalizado dicho periodo. Por su parte, el método global analítico y el de palabras generadoras, durante décadas muy difundidos desde la formación docente, proponían una etapa de ejercicios de educación perceptivo-motora de tres y cuatro meses paralelo al inicio de la lectura y la escritura de oraciones y palabras y un entrenamiento específico para el “preescolar” destinado a “ablandar la mano”.

3 La investigación se realizó en cuadernos de primer año pero la observación cotidiana nos dice que estas características también son comunes en las páginas de cuadernos de sala de cinco.

El análisis de los cuadernos también nos permite sostener que los niños pasan la totalidad del tiempo perteneciente al espacio curricular Lengua de primer año trabajando sobre letras, en primer lugar las vocales y luego las consonantes. Esto significa que en los umbrales de la alfabetización sistemática, los alumnos son puestos en contacto con unidades lingüísticas desprovistas de significado, es decir, unidades de segunda articulación. Si bien en los cuadernos aparecen textos, (...) a excepción de unos pocos casos, el resto son sólo excusas para sostener las letras, que constituyen el verdadero contenido de la enseñanza.

En el marco teórico de esta investigación nos hemos referido pormenorizadamente a los métodos de alfabetización y a su clasificación según la unidad de enseñanza que proponen: sintéticos si plantean la enseñanza a partir de unidades desprovistas de significado (letra, fonema, sílaba) o unidades de segunda articulación y analíticos si la plantean a partir de unidades dotadas de significado de primera articulación. También hemos presentado las tendencias más recientes en materia de didáctica que proponen mantener un equilibrio que atienda tanto la enseñanza del texto como la del sistema alfabético, tanto el desarrollo de competencias generales a largo plazo como el de estrategias particulares de modo focalizado. Este panorama nos permite posicionarnos frente a los cuadernos con la siguiente pregunta: ¿a qué marco metodológico podríamos adscribir esta práctica regular de enseñanza de las letras que observamos en los cuadernos? ¿a qué metodología podríamos atribuir la aparición de actividades de aprestamiento hasta fines del primer año?

La primera página del primer cuaderno ⁴

Seleccionamos la página inicial del cuaderno de un alumno en la que podemos leer las actividades del día lunes 7 de marzo. La misma es representativa de la mayoría de los cuadernos.

En los primeros renglones observamos un intento de escritura que ha quedado incompleta. Varios renglones más abajo puede verse la escritura sucesiva de los números del uno al doce sin ninguna separación entre sí. Dos renglones después aparece la escritura también sucesiva de las vocales; en el renglón siguiente la escritura completa del nombre del niño (Angel, sin tilde) y abajo puede leerse la fecha escrita (copiada) en forma completa: HOY ES LUNES 7 DE MARZO. El alumno siguió escribiendo más allá del margen y terminó la copia en la hoja siguiente para evitar la dificultad de cortar las palabras al final del renglón.

La siguiente actividad, dos renglones más abajo consiste en continuar líneas espiraladas que surgen de una mariposa ubicada al principio de la línea. A renglón seguido, una pelota igualmente ubicada al principio del renglón origina líneas oblicuas ascendentes y descendentes que el alumno debe continuar hasta completar el renglón.

4 Estos fragmentos pertenecen a la investigación “Cuadernos. Análisis de las actividades de alfabetización en cuadernos de alumnos de primer año de E.G.B.” anteriormente citada.

Al final de la página el niño tiene que completar la parte derecha de una figura incompleta, en este caso una mariposa, en forma simétrica a la mitad izquierda que ya está impresa.

Por último el alumno escribe sin ayuda su nombre, Ángel, en el que el docente coloca la tilde que falta en la en la primera letra. Todas estas actividades tienen un BIEN escrito por el docente como evaluación.

Las actividades que acabamos de describir pertenecen a varios paradigmas diferentes. Aparecen actividades de aprestamiento (trazado de líneas espiraladas y oblicuas, completamiento de figuras) junto a residuos de métodos alfabéticos (vocales) y prácticas ligadas al constructivismo (escritura del nombre como puede), o atribuidas por los docentes al paradigma constructivista, tales como la ausencia de modelos y la escritura del niño con errores que no se revisan, (por ejemplo, la copia) junto con la aceptación de cualquier tipo de escritura como buena o muy buena.

Esta mixtura es una característica de los cuadernos que, en general no revelan la presencia de propuestas metodológicas coherentes y definidas, lo cual es sumamente preocupante si asumimos el criterio de que toda propuesta alfabetizadora debe garantizar algunas actividades que son esenciales para el aprendizaje de una lengua alfabética como el español. Investigaciones sobre cuadernos de clase de primer grado como la descrita nos muestran que en muchas aulas los niños pasan la totalidad o gran parte del tiempo escolar de primer año trabajando sobre letras, en primer lugar las vocales y luego las consonantes. Los cuadernos exhiben fragmentos desordenados de metodologías que ya no existen como tales en la práctica, tampoco existen los libros que se usaban para su desarrollo en la escuela y menos aún la concepción de un periodo de dos años sin interrupción (que en alguna época fueron el primero inferior y el primero superior) en el que se desarrollaba lo básico de cada metodología.

- 1 ■ Las siguientes actividades reproducen páginas de cuadernos de primer grado con actividades que los docentes proponen a los niños para que aprendan a leer y escribir. Analícelas junto con sus colegas y luego responda para cada una de las actividades: ¿Qué aprende un niño sobre la lengua escrita, la lectura y la escritura realizando estas actividades?
- 2 ■ La bibliografía sugerida en la actividad 8 de la página 23 ofrece de modo completo una propuesta que conjuga los componentes básicos para la alfabetización inicial en secuencias destinadas al primer grado. Retomen la lectura de esos textos, que volvemos a citar:
 - *Todos pueden aprender. Lengua y Matemática en el Primer ciclo.* UNICEF y AEPT, 2007. Primera parte: Lengua en el Primer ciclo. (pp 9-39).
 - *Todos pueden aprender. Lengua en 1º.* UNICEF y AEPT, 2007. (completo).

- 3 ■ Relea el material con especial atención en las tareas que los niños realizan en el aula y en sus cuadernos y responda junto con sus colegas:
- 4 ■ ¿Cómo imaginan un cuaderno de primer grado si en el aula se está implementando esta propuesta de alfabetización?
- 5 ■ ¿Qué actividades aparecerían en las carpetas de los niños de la sala de cinco?
- 6 ■ ¿Qué juegos tendrían disponibles en la sala y en el aula de primer grado y qué juegos podrían compartir en el patio?

ACTIVIDAD DE CIERRE

Hasta aquí usted ha participado progresivamente en instancias colectivas e individuales de lectura, conversación, consulta de bibliografía y resolución de consignas. Ha logrado, junto con sus colegas, analizar algunas de las concepciones que sirven de base para las decisiones en alfabetización y ha compartido algunas conclusiones sobre las que se realizaron acuerdos para proponer actividades que se puedan sostener a lo largo de la sala de cinco y el primer año completo.

- 1 ■ Relea su cuaderno y escriba todos los acuerdos realizados. Puede utilizar como ejemplo el siguiente cuadro:

| Actividad | Quién/es | Cuándo | Dónde |
|---|--|----------------------|--------------------------|
| Leer cuentos maravillosos a los niños de Nivel Inicial. | Lee el maestro. | Lunes y/o miércoles. | En el aula o biblioteca. |
| Leer cuentos maravillosos a los niños de primer grado. | Leen los alumnos del Profesorado de EGB, de Nivel Inicial o de Letras. | Lunes y/o miércoles. | En el aula o biblioteca. |

- 2 ■ Realice todas las anotaciones que considere necesarias. Luego formule las preguntas que surgen de las mismas para consultarlas en las instancias presenciales de los seminarios.

Bibliografía

- Botte, E. Y otros. *Todos Pueden Aprender. Escuelas que trabajan para superar el fracaso escolar*. UNICEF y AEPT. Bs. As, 2007.
- Fariás, M. y otras. *Todos Pueden Aprender. Propuestas para superar el fracaso escolar*. UNICEF y AEPT. Bs. As, 2007.
- Melgar, S. y Zamero, M. *Todos Pueden Aprender. Lengua y Matemática*. UNICEF y AEPT. Bs. As, 2007. (Primera parte).

Bibliografía general

- Braslavsky, B. (2005) *Enseñar a entender lo que se lee*. Bs. As., F.C.E.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (1983) *Aprender a leer*. Barcelona, Crítica-Grijalbo.
- Colomer, Teresa. (2005) *Andar entre libros*. México, F.C.E.
- Eco, Umberto. (1993) *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona, Lumen.
- Halliday, M.A. K. (1982) *El lenguaje como semiótica social*. México, F.C.E.
- Marín, Marta (2001) *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Bs. As., Aique.
- Melgar, S.. *Aprender a escuchar*, en González, S. Iza de Marengo, L. (1999) *Escuchar, hablar, leer y escribir en la E.G.B.* Bs. As., Paidós.
- Montes, Graciela. (1999) *La frontera indómita*. México, F.C.E.
- Stubbs, Michael. (1984) *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Colombia, Cincel-Kapelusz.

Investigaciones

- Solana, Zulema. (1999) *Un estudio cognitivo del proceso de adquisición del lenguaje*. Rosario, Ediciones Juglaría, U.N.R.
- Zamero, M. (2004) *¿Qué significa alfabetización? Análisis de las concepciones sobre alfabetización de un grupo de instituciones de E.G.B.* Santa Fe. Facultad de Humanidades y Ciencias. U.N.L.
- Zamero, M. y otras. (2007) *Cuadernos. Análisis de las actividades de alfabetización en cuadernos de alumnos de primer año de E.G.B.*, Entre Ríos, UADER.

Documentos y publicaciones del MECyT

- Borzone, A. M. y otras. *Niños y niñas: todos iguales y diferentes*. Módulo 1. MECyT, 2004.
- Gaspar, M.; González, S. *Lengua 1 Primer Ciclo EGB / Nivel Primario*. Serie Cuadernos para el aula. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006.
- Serulnicoff, A.; Saguier, A. *Juegos y juguetes. Narración y biblioteca. Nivel Inicial*. Volumen 1. Serie Cuadernos para el aula. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006.

Anexo

Algunos conceptos importantes

El concepto de variedades del lenguaje pertenece al campo de la sociolingüística y se refiere a que en el uso de la lengua no existe uniformidad. Si bien tenemos la idea de que todos hablamos el español, la lengua como una construcción homogénea es una abstracción. En la realidad sólo existen las variedades que asume el español en diferentes lugares y para diferentes situaciones. Halliday distingue algunas variedades propias de los usuarios y otras propias del uso:

Los **lectos** son las variedades del lenguaje según las características del hablante, la región o el lugar donde vive (urbano o rural), su ocupación, profesión y edad. Las variedades que son propias del hablante o usuario de la lengua también se denominan **lectos** y se originan en la distribución geográfica (**dialectos**), en las diferencias sociales y culturales de los hablantes (**sociolectos**) y en las diferencias de edad o épocas históricas (**cronolectos**).

Como dijimos las variedades del lenguaje se relacionan con el hablante y también con el uso que éste hace en las distintas situaciones comunicativas que se encuentra. Estas variedades tienen que ver con todos los elementos del contexto y se denominan **registros**. El registro puede ser oral o escrito, formal o informal.

Material de distribución gratuita