

371.684
B 862



Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires



SERVICIO DE INNOVACIONES CURRICULARES A DISTANCIA

La lectoescritura inicial en una escuela para la democracia

MODULO 6

371.684

B 862

BIBLIOTECA	
Entré	8/8/86
Revisado	Ax
Interviso	h

INV	005412
SIG	371.684
LIB	B 862

INTENDENTE MUNICIPAL

Doctor JULIO CESAR SAGUIER

SECRETARIO DE EDUCACION

Doctor JUAN FRANCISCO CORREA

SUBSECRETARIA DE EDUCACION

Licenciada MARIA CRISTINA-VESCO DE CARRANZA

AÑO 1985

00825

DIRECTORA GENERAL DE PLANEAMIENTO-EDUCACION

Profesora GRACIELA MARIA CARBONE

ESPECIALISTA DE CONTENIDO

Doctora BERTA BRASLAVSKY

DISEÑO Y PRODUCCION DE MODULOS

Licenciada SILVIA FERNANDEZ de GACIO

Método: ¿Panacea, Negación o Pedagogía?

MODULO 6

Contenido

Método: ¿Panacea, Negación o Pedagogía?

Diagrama conceptual.

Unidad 1

Clasificación general de los métodos.

Métodos fundados en unidades no significativas de la lengua.

Actividades finales.

Síntesis.

Clave de corrección de las actividades de aprendizaje.

Clave de corrección de actividades finales.

Unidad 2

Métodos basados en unidades significativas del lenguaje.

Actividades finales.

Síntesis.

Clave de corrección de las actividades de aprendizaje.

Clave de corrección de las actividades finales.

Unidad 3

¿A qué obedece la aparición de cada **método**?

Interpretaciones del proceso.

Posturas pedagógicas.

Actividades finales.

Síntesis.

Clave de corrección de actividades de aprendizaje.

Clave de corrección de las actividades finales.

Síntesis final.

Evaluación final.

Clave de corrección de la evaluación final.

Anexo

Lecturas complementarias:

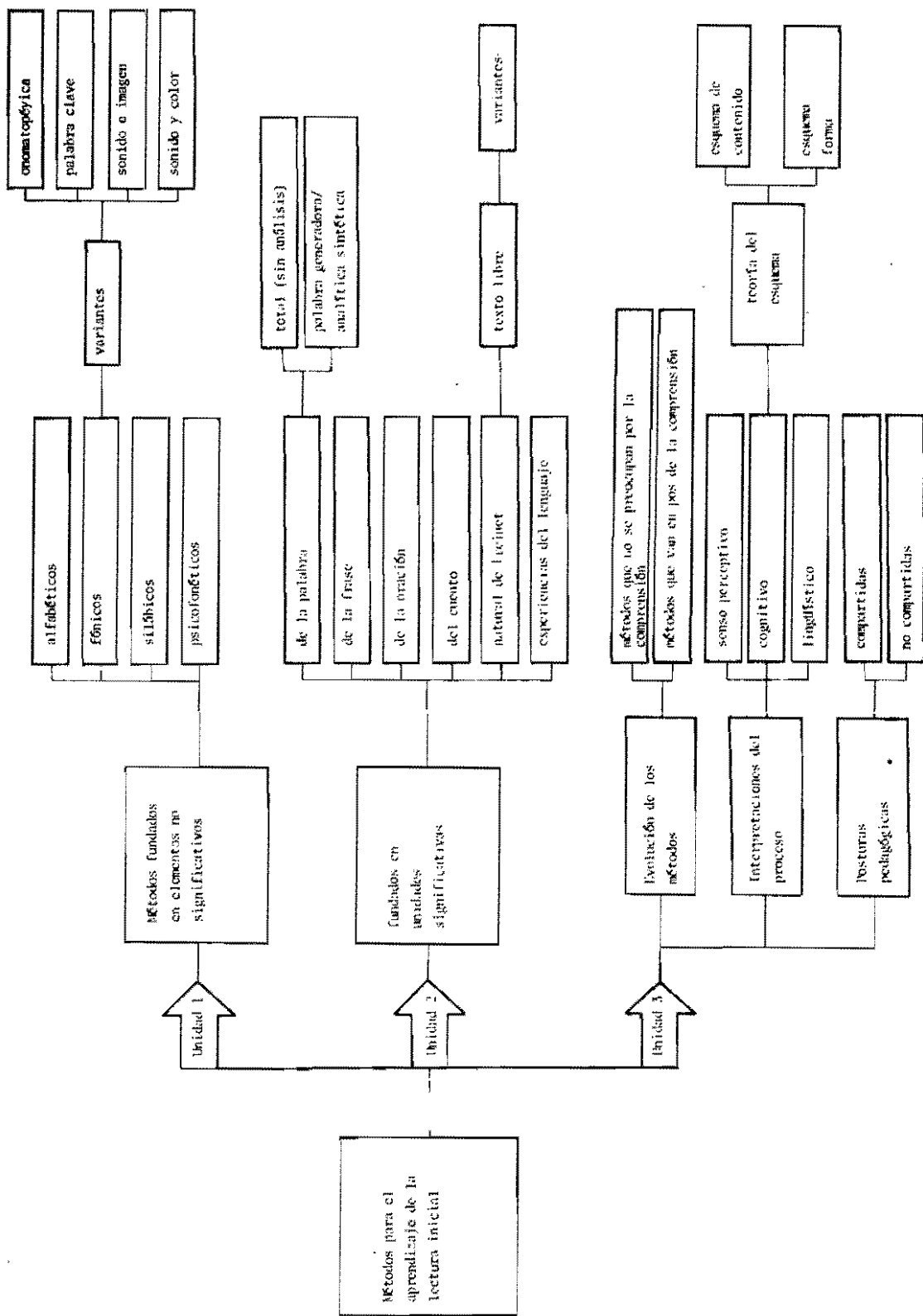
Lectura N° 1: El lenguaje y la lectura en primer grado

Guía de lectura.

Lectura N° 2: Las narraciones y escritura de experiencias en el
programa de lectura.

Trabajo grupal.

Planilla de evaluación de la reunión grupal.



A LOS MAESTROS Y A LOS PADRES DE FAMILIA

"El maestro que enseña a leer sin hacer comprender y sentir, ara, pero no siembra".

El objeto último de la enseñanza de la lectura es que, el niño primero, y el hombre después, utilicen lo escrito, leyéndolo como medio de educarse, instruirse, recrearse.

Para obtenerlo, no basta que se aprenda a vencer las dificultades materiales de la lectura, es decir, a descifrar y pronunciar fácilmente las palabras. Importa, sobre todo, despertar el amor a la lectura, formar el hábito de leer. Pero esto no se obtiene si no se conquista la atención del niño, si no se gana su voluntad por medio del interés que en él se despierte.

El libro usado ha de tener eso en cuenta en primer término, y a ello debe, en cierto modo, subordinarse todo lo demás. Por lo tanto, los asuntos elegidos y el lenguaje empleado, no sólo han de estar al alcance del niño sin exigirle mayor esfuerzo mental, sino que deben serle agradables; y esto, por razones obvias, mucho más en los grados inferiores que en los adelantados de la escuela.

Es frecuente el error de querer hacer servir simultáneamente el libro de lectura, desde el primer grado, a otros propósitos; por ejemplo, a la adquisición de ciertas nociones, que llamaré gramaticales, y al enriquecimiento del vocabulario infantil, con palabras que, en verdad, no hay para qué apresurarse a incorporar al bagaje del niño.

He huído calculadamente de esto, que, fuera de ser prematuro, conspira, a menudo, por lo menos contra la amenidad de la lectura. Por lo mismo, tampoco se componen los capítulos de este libro de frases aisladas sin vinculación ninguna entre sí, caprichosamente agrupadas y decisivamente aburridoras.

He procurado, sí, y esto será sistemáticamente atendido en toda la serie de El libro del escolar, que en los asuntos domine la nota moral, respondiendo así al fin principal de la educación; y dentro de esa nota, he preferido la influencia positiva del ejemplo del bien a la negativa del ejemplo del mal.

Creo que los niños que con el primer año de escuela han terminado el aprendizaje de la parte mecánica de la lectura (los que están en el primer grado adelantado, según habitualmente se denomina entre nosotros), pueden

seguir en este primer libro la lectura corriente.

Deben leer con naturalidad, con expresión. Pueden hacerlo; lo afirmo categóricamente, porque he obtenido siempre ese resultado como maestro y porque lo he visto obtener por sinnúmero de colegas. Es cuestión de empeñarse en ello y de elegir bien el texto de lectura.

Si los maestros quieren favorecer al autor indicándole las deficiencias que noten y las mejoras que ellos introducirían en el libro, lo agradecerá sinceramente.

Enero de 1901.

Pablo A. Pizzurno.

Pablo A. Pizzurno. El libro del escolar. B.A. Fernandez e hijo, Editores. 1901.

Luego de la lectura de la primera página de un libro de Pablo Pizzurno, nos encontramos nuevamente, esta vez para resolver un planteamiento muy controvertido como el que se refiere a la metodología de la enseñanza de la lecto-escritura inicial.

Nuestra problemática es:

Método: ¿Panacea, Negación o Pedagogía?

Iniciemos juntos el estudio para arribar a la solución.

Le presentamos los objetivos propuestos.

Ellos son, que Ud. logre:

- . conocer una clasificación de los métodos de enseñanza de la lectura
- . interpretar y evaluar cada método
- . analizar la lógica interna de la evolución de los métodos de enseñanza de la lectura
- . analizar algunas interpretaciones teóricas de los métodos
- . reflexionar sobre el papel de la pedagogía según diversas posturas.

Estos objetivos se lograrán a través de los objetivos específicos de las tres unidades que integran el Módulo.

UNIDAD 1

En esta unidad Usted:

conocerá una moderna clasificación de los métodos de enseñanza de la lectura.
Interpretará y evaluará cada método del primer grupo de esta clasificación.

Antes de comenzar, para poder situarla, hagamos un poco de historia...

A principios del siglo XVII avanzaban cambios históricos orientados por nuevos modelos sociales que generaban la necesidad de leer y escribir cuando la mayoría de la población era todavía analfabeta.

Desde la Reforma la educación popular se iba configurando como un derecho junto al de la libre expresión de las ideas, pero todavía se enseñaba a leer como lo hacían los antiguos, según lo describió Dionisio de Halicarnaso:

"Aprendemos ante todo el nombre de las letras, después su forma, después su valor, luego las sílabas y sus modificaciones, y después, las palabras y sus propiedades".

La renovación histórica requería otra manera de enseñar y, curiosamente, un mismo autor protagoniza la dualidad que, a partir de entonces, mantuvo su vigencia.

Como es sabido, Comenio en su *Didáctica Magna* propiciaba la enseñanza de la lectura por el método alfabético iniciado por los griegos y romanos y a la vez él mismo, convencido de la necesidad de educar a los niños "según su naturaleza", produjo el *Orbis Pictus*, clásico libro que es el primer antecedente del método que comienza a enseñar a partir de palabras y a veces de frases.

En Comenio mismo se puede hallar, pues, la primera divergencia que varios siglos después dio lugar a la clasificación de los métodos de enseñanza de la lectura en dos agrupamientos que, según lo estableció Guilla

me a fines del siglo pasado, comprendía:

- los métodos de marcha sintética y,
- los métodos de marcha analítica.

Estas denominaciones sugieren que estos agrupamientos se basaban en procesos psicológicos subyacentes.

En los primeros, se consideraba que por medio de la percepción se recibían unidades visuales o auditivas que después se unificaban en el pensamiento. Esta concepción responde a las teorías atomistas y mecanicistas del período pre-científico de la metodología de la enseñanza. En la segunda, se concibe que las impresiones del medio se reciben como totalidades que después son racionalmente analizadas. Esta concepción responde a algunas corrientes psicológicas que se desarrollan más claramente a comienzos del siglo XX. Estos métodos son los primeros en ser considerados como métodos científicos. En algunos casos los del primer agrupamiento han sido tratados como proto-métodos.

La experiencia pedagógica y aportes científicos más recientes incorporaron otras caracterizaciones tales como:

- Métodos que ponen el acento en la codificación.
- Métodos que ponen el acento en la comprensión.

Se llaman codificadores porque cada letra corresponde a un sonido y en algunos casos cada sonido corresponde a una letra.

En el segundo agrupamiento se parte de unidades con significación que dan inmediato lugar a la comprensión.

Estas denominaciones sugieren una diferencia fundamental entre los métodos, que suele ser desconocida por quienes, en la actualidad, a veces enfatícamente, sostienen que todos los métodos de enseñanza de la lectura sólo tenían y tienen en cuenta la percepción, mientras se desentienden de la conceptualización.

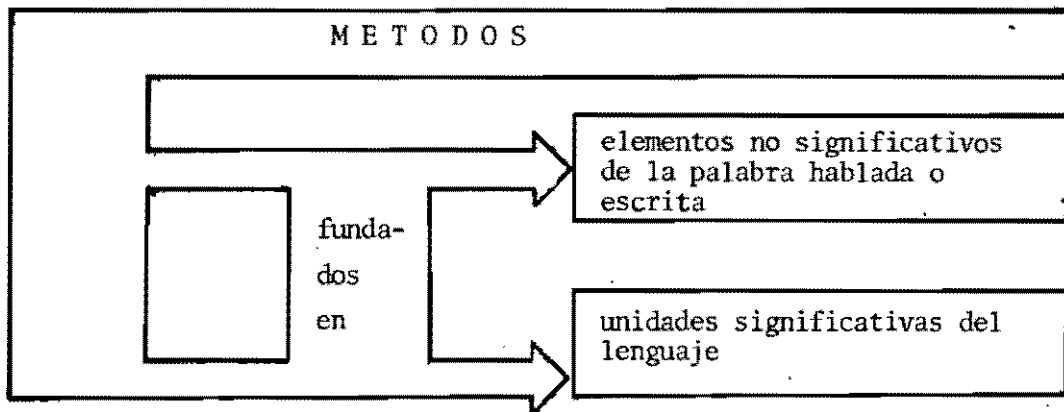
Por el contrario, quienes han conocido "el gran debate" o "la querrela de los métodos", saben que la polémica estuvo centrada en la oposición entre ambos términos: percepción y comprensión.

Por su parte, la evolución de los métodos responde al propósito de considerar la comprensión que no nace ahora sino que se remonta al Siglo XVII, en los mismos fundamentos del Orbis Pictus.

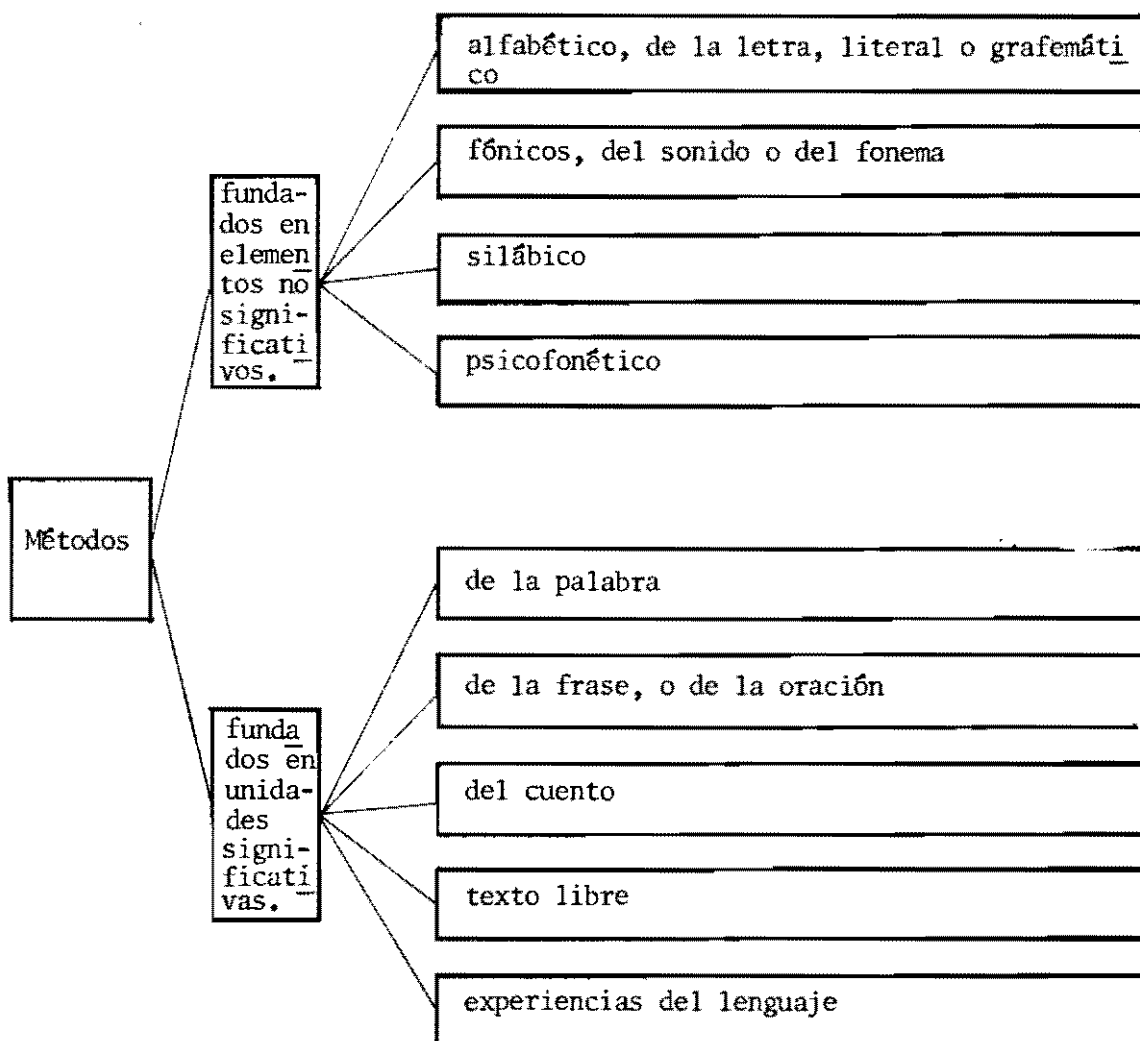
En la actualidad, parece conveniente elaborar un cuadro descriptivo que conserve los dos agrupamientos tradicionales, pero que los separe por

Consideraciones lingüísticas.

Así se podrían reconocer:



Cada uno de estos grupos comprende respectivamente los siguientes métodos:



Ahora sí, con esta visión general de los dos agrupamientos metodológicos, abordemos el estudio del primero de ellos.

Así aparece la primera problemática.

¿QUE ENTENDEMOS POR MÉTODO ALFABÉTICO?

Según se comprueba en los documentos que se conocen sobre los métodos para enseñar a leer, fue el primero que se aplicó en Grecia y perduró hasta una época muy avanzada de la Edad Media.

Lo describimos...

descripción

La cita de Dionisio de Halicarnaso corresponde a la práctica de este método.

Enseñar primero y por orden alfabético el nombre de las letras, mayúsculas y minúsculas.

Luego combinarlas de a dos, como ab, ac, ad,...; ba, be... y proseguir con combinaciones de tres, cuatro y hasta cinco letras sin sentido. Finalmente, se combinaban sílabas y palabras para formar breves oraciones.

Este aprendizaje se hacía por repetición y de memoria.

Además, a pesar de las transformaciones dialectales y de la aparición de lenguas nuevas, se seguía enseñando en latín, que los niños no comprendían.

El tedio del aprendizaje de letras y sílabas y, mucho más tarde, palabras, así como la incomprensión de la lengua transformó el aprendizaje en una tortura.

El maestro recurrió a la palmeta y esto dio lugar, sin duda, a la expresión "La letra con sangre entra". (1)

Se hacía muy difícil pasar a la palabra porque las letras se pronunciaban por su nombre;

- "ele", "eme", "ese", "jota", "hache"...

Ante esa dificultad, se necesitó recurrir a deletreos y silabarios.

(1) Braslavsky Berta, La Querella de los Métodos en la enseñanza de la lectura, Edit. Kapelusz, Pág. 26.

En el deletreo, el nombre de la letra aparece como un inter-
mediario para pronunciar cada sílaba que se une en la pala-
bra.

Por ejemplo

eme - e: me

ese - a: sa

Total: mesa

Más tarde, se calcula que a fines del Siglo XVII, se intro-
ducen los silabarios, que Sarmiento presentó en su libro E-
ducación Popular.

Estos silabarios comprendían varias series de sílabas direc-
tas ordenadas de tal modo que ayudaran a la memoria en la
monótona tarea de la repetición.

Como ejemplo, presentamos

la cantinela del Dafelimonu :

Da fe li mo nu

Fe fi fo fu fa

li lo lu la le

mo mu ma me mi

nu na ne ni no

Otra cantinela se llamaba del Parasitoyú.

Además del deletreo y las mnemotécnicas se procuraron algu-
nos recursos para despertar el interés por el aprendizaje
de la lectura. Quintiliano en el siglo I y mucho más tarde
Basedow, en el Siglo XVIII, aconsejaban el uso de ciertos
juegos para que los niños aprendieran a nombrar letras y a
escribirlas.

Se trataba de letras de marfil y de usar el estilete para
repasar huecos sobre planchas, o bien, de dados con letras.
También las letras se asociaban a imágenes de palabras que
empezaban con las letras que se quería enseñar.

Por ejemplo:



manzana

A continuación se enseñaba separadamente el nombre de la letra eme (m).

Estos procedimientos esencialmente mnemotécnicos, se utilizaron después de la Revolución de Mayo, en nuestro país, en las "Escuelas de la Patria", y posteriormente fueron trasladados a Chile y Perú. En esa época, las primeras imprentas editaban cartillas y cartones con centenares de letras en todos sus caracteres.

Todavía, en algunos países y regiones de América Latina, suelen ser utilizadas, generalmente por maestros que no han recibido preparación teórica y práctica de la didáctica de la lecto-escritura.

ma	me	mi	mo	mu
am	em	im	om	um
ama	ema	mía		
ama	Ēma	mía		
mi	mamá	me	mima	
mi	mamá	me	mima.	
Ame	a	mamá		
amo	a	mamá.		

También, en esos casos, se suelen emplear loterías para hacer corresponder letras con letras, sílabas con sílabas (1).

El método alfabético ha sido formalmente abandonado desde hace mucho tiempo, cuando fueron apareciendo otros que serán descriptos en las páginas que siguen. La experiencia pedagógica demostraba su ineficacia y no

(1) Braslavsky Berta, "La Lectura en la escuela de América Latina". Ficha N° 17, Proyecto de desarrollo y educación en América Latina y el Caribe, Unesco Cepal, PNUD mayo 1981.

se reconocían argumentos racionales ni científicos para justificarlo.

Sin embargo, hacia fines de la década del 60 se produjo en los Estados Unidos una serie por TV, "Sesame Street" con buena acogida porque estaba destinada a los niños de barrios y zonas marginales, y no carecía de valores en cuanto a sus recursos motivacionales. Pero presentaba las letras por su nombre y popularizó "canciones alfabéticas" que se consideraron muy inconvenientes. La investigación demostró que produjeron confusiones en los niños generando dificultades en la comprensión y también en la discriminación de letras y sonidos.

Algunas investigaciones demostraron que los niños que reciben enseñanza por el método alfabético necesitan atravesar durante mucho tiempo por el paso intermediario del nombre de la letra antes de emitir el primer sonido de la palabra que van a leer, sobre todo si ésta es desconocida. Así se dificulta el aprendizaje y se genera el disgusto por la lectura (1)

Algunos autores aconsejan el uso de materiales y recursos tales como:

- letras de madera para agrupar y trazar su entorno
- agrupamiento de letras iguales
- recortado de letras
- etc.

Téngase presente que, si se recurre a estos juegos, el niño debe desenvolverse con toda libertad y creatividad evitando que adquiera ningún estereotipo con el nombre de la letra.

Recuérdese que Elkonin (Módulo 5, unidad 3) considera que en el preescolar, recién después de ejercitar el oído fonemático para distinguir el valor del sonido en la estructura de la palabra hablada, puede emplear letras en forma adecuada y mediante la ayuda pedagógica puede comprender la diferencia de sus valores según cuál sea su correspondencia en el contexto.

Del método alfabético pasemos a ocuparnos de los llamados:

MÉTODOS FONICOS

(1) Muehl, S (1962) "The effects of letter-name knowledge on learning to read". Journal of Educational Psychology.

Tal vez se los recuerde con el nombre de fonéticos, sin embargo, algunos lingüistas como Freis, prefieren que cuando se trate de lectura, se hable de métodos fónicos, para diferenciarlos de la fonética, cuyo conocimiento no siempre interviene en los métodos de lectura así llamados.

El que se conoce con el nombre de método fonético es el más mencionado.

Tratemos de conocer:

¿En qué consiste?

¿En qué se diferencia de los otros?

Y sobre todo:

¿Cuáles son sus diferentes presentaciones?

Son muchos los que, no sabiéndolo, hacen uso de procedimientos fonéticos.

Inversamente, otros que dicen aplicar el fonético, en realidad usan el alfabético.

Y no faltan quienes, por no conocer realmente el método, propician innovaciones que van a caer en algunas de sus diversas modalidades.

Pasemos ya a dilucidar la significación de los métodos fónicos.

descripción

Con su reconocida sabiduría, W. Gray en 1957 decía que:

"el método fónico se basa en la suposición de que la palabra se forma pronunciando rápidamente el sonido de las letras y no su nombre. Supone, asimismo, que una vez que se ha aprendido esos sonidos, deben combinarse en sílabas y palabras y, enseguida, en elementos lingüísticos más importantes" (1)

Repare Usted en que Gray habla del sonido de las letras, es decir, que se parte de la percepción visual de los elementos no significativos de la palabra escrita para pronunciar los después. En consecuencia:

en el método fónico, se decodifican letras en sonidos.

O, para decirlo de otro modo,

(1) Gray, W.: La enseñanza de la lectura y la escritura. Edit. Unesco, 1957, pág. 106.

descripción

se asocia la forma de la letra con un sonido.

La diferencia con el método alfabético sólo consiste en evitar el deletreo, es decir, la pronunciación del nombre de la letra

"eme", o "ele"

y reemplazarlo por su sonido

/m/o/l/

Grafiquemos las diferencias entre ambos métodos.

Tomemos como ejemplo la palabra "mesa".

Métodos	visión de la palabra	proceso	resultado
alfabético	mesa	eme-e:me ese-a:sa	mesa
fonético	mesa	/m/,/e/,/s/, /a/	mesa

Sólo se diferencian en el paso intermedio, porque en el primer caso se da el nombre de cada letra en el deletreo y en el segundo se da de modo inmediato el sonido de la letra.

Ambos parten de la percepción visual para llegar a la producción sonora, aunque el segundo se concentra más en la emisión del sonido.

Algunos autores advierten que lo que verdaderamente se hace es cambiar tan sólo el nombre "eme" o "ese" por otro que es "mmmmmmmm" o "SSS".

Pero que se sigue trabajando con el nombre de las letras, a partir del lenguaje escrito y no del lenguaje oral.

En definitiva, el método fónico resultó del propósito de evitar:

- el deletreo,
- la monotonía, y
- el tedio.

Estas son las características propias del método alfabético.

Los métodos fónicos siguen, en todas sus variantes, un orden que consiste en empezar por las vocales, enseñando su forma y sonido.

Por ejemplo:

Se presenta la letra **a** escrita en el pizarrón, o en una tarjeta, o en una cartilla y se la pronuncia acentuando los movimientos de la emisión.

El alumno repite varias veces la operación de relacionar la forma con el sonido y sucesivamente se introducen las vocales.

Usted puede hallar en muchos de los libros que se usan en primer grado, algunos recursos que tienden a motivar a los alumnos para esa actividad.

Por ejemplo así:



Después de las vocales se presentan las consonantes siguiendo un orden que no está preestablecido, y se combina cada consonante con las cinco vocales.

De este modo, se reconocen y pronuncian series como

ma - me - mi - mo - mu -

la - le - li - lo - lu -

Siempre se ha tratado de iniciar con las relaciones menos complejas para introducir más tarde las demás.

Posterior o paulatinamente se componen palabras y frases.

Se acaba de describir la primera forma que tuvo el método fónico, a partir de su aparición aproximadamente a fines del Siglo XVII cuando se aconseja abandonar definitivamente la enseñanza de las letras (por su nombre) y el deletreo.

Progresivamente se trató de "hacer más interesante el aprendizaje del sonido de las letras", como dice Gray que presenta cuatro de las primeras:

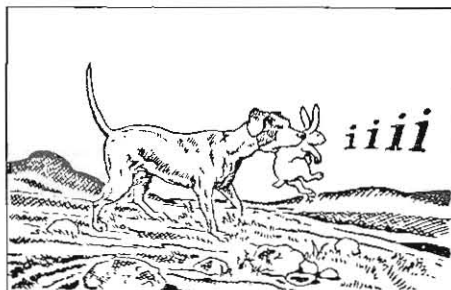
variantes que concentraron la atención en el sonido.

1º Variante: onomatopéyica.

Se presentan figuras que representan animales o personas que en determinada situación producen un sonido semejante al de la letra que se ha de aprender.

descripción

i i



e e

o o



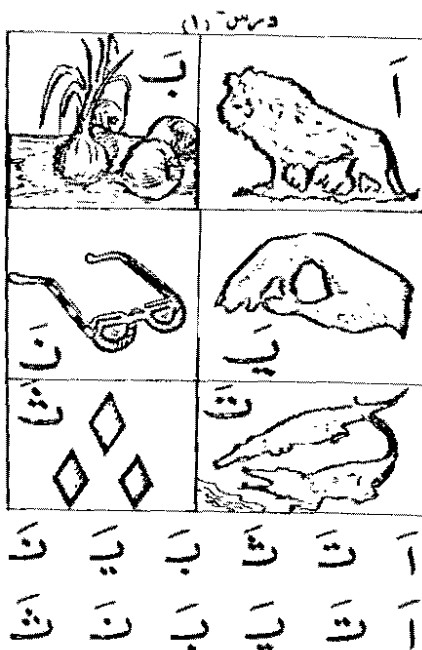
a a

Entre nosotros, algunos maestros han propuesto palabras tales como "quiquiriquí", "miau", etc. Otros han usado la señal de silencio (el dedo sobre los labios) para la ssssss, el ruido de los aviones para la rrrrrrrrrr y otros recursos similares.

2° Variante: Palabra clave.

descripción

En este caso se le presta atención al sonido inicial y luego este sonido se combina con otros.



Recuerde usted que en las notas internas enviadas en 1982 para la aplicación del Diseño Curricular en los primeros grados, se sugería implícitamente la aplicación de este método.













Retenga usted el nombre y las características del método de la "palabra clave" que no debe confundirse con el de la "palabra entera" y la

"palabra generadora" cuya descripción se hará en la próxima unidad.

3° Variante: Sonido e imagen.

descripción

La variante anterior se combina con otra en la cual, la forma de la letra se traza superpuesta sobre el dibujo de la figura representada.

		a	a	a
		baba ba	ba	ba a
		dada da	da	da ba a
		fa fa	fa	fa da ba
		gari ga	ga	ga fa da
		haraka ha	ha	ha ga fa

La semejanza con el dibujo suele ser forzada y no siempre son interesantes los dibujos elegidos.

En el tristemente célebre Método Blecker, se aplicó esta variante. Este método se difundió en nuestro país y, junto con el Método Gategno dió lugar a una protesta que firmaron las personalidades entonces más destacadas en la educación. Usted hallará los documentos correspondientes en el apéndice de este Módulo.

4° Variante: Sonido y color.

descripción

En una cuarta forma, la letra se presenta en relación con diversas palabras, para que el niño se familiarice con su sonido en presentaciones diversas. A menudo, la letra que se quiere sonorizar, es destacada en colores.

En todas esas variantes se parte de la percepción visual de la letra para asignarle un sonido.

Victor Mercante, en nuestro país, se inspiró en la noticia de una revista alemana del año 1803, aplicando un método que tomaba como punto de partida el sonido "para enseñar luego el signo y por último el nombre de la letra" (1).

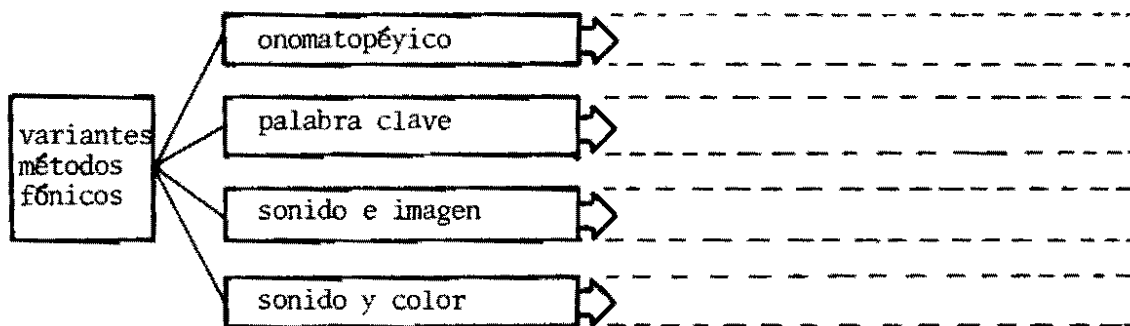
Sería una variante del método fónico que sigue el camino inverso del anterior, comenzando por la percepción auditiva para codificar cada sonido mediante una letra.

Es válido suponer que, históricamente, a partir del análisis auditivo del lenguaje hablado, y a través de un larguísimo proceso, se descubrió que en el continuum del lenguaje hablado se repiten como constantes algunos sonidos y que tales sonidos se limitan a una cantidad determinada. Ese descubrimiento fue seguido por la codificación de cada sonido del lenguaje mediante un signo escrito.

La variante que atrajo la atención de Victor Mercante sería en realidad la más legítima del método fónico.

Veamos graficadas todas las variantes.

1. Le proponemos que Ud. complete el cuadro con las características más importantes de cada variante.



(1) Mercante, Victor, "Cómo se aprende a leer" en Archivos de Ciencias de la Educación, La Plata, 1919, tomo II.

Ventajas.

Analicemos ahora cuáles son las ventajas que se le reconocen y cuáles son las objeciones que se le oponen a los métodos fónicos.

En cuanto a las ventajas, el mismo Gray decía que:

- es lógico,
- ahorra esfuerzo,
- se puede graduar cuidadosamente,
- es completo en cuanto a los elementos fonéticos,
- es de fácil aplicación.

Sin embargo, muchas de esas supuestas ventajas dieron lugar a objeciones muy bien fundadas.

Desventajas

Las dificultades pueden enumerarse del siguiente modo:

- dificultad para pronunciar las consonantes,
- diferencias en la correlación de la lengua escrita y la lengua hablada según los distintos sistemas de escritura,
- falta de lógica de los métodos fónicos ante esas diferencias,
- dificultad para unir los sonidos.

Al iniciar su aplicación, prestamente se advirtió la dificultad para pronunciar las consonantes.

Trate usted de pronunciar aisladamente la letra "t" o "c" o "j" y lo comprobará.

En el Módulo 4, unidad 1, se dieron las explicaciones objetivas de esa dificultad.

La dificultad para pronunciar las consonantes dio lugar a la aparición de:

LOS METODOS SILABICOS

Así como la dificultad del deletro dio lugar a la aparición de los métodos fónicos, en este caso aparecieron los silábicos.

Aquí:

descripción

las unidades empleadas son sílabas.

Las cuales, después que se aprenden

se combinan en palabras y frases.

Este método se prefiere porque la consonante, combinada con la vocal se puede pronunciar con mayor exactitud (véase Módulo 4, unidad 1).

También en el método silábico, se comienza enseñando la forma y el sonido de las vocales con ayuda de ilustraciones o palabras y luego la forma y el sonido de las sílabas.









bola

bo la

ba

be

bi

bo

bu

la

le

li

lo

lu

bo la

bo le

bo lo

bo a

boi

be ba

be be

be bi

be bo

be beu

ba la

be la

bu le

bu li

bai le

a ba

a la

e lo

e le

e la

eu i a ao bai le

bola bola bola

descripción

En algunos idiomas, muchas de las sílabas aprendidas son en verdad palabras, de modo que desde el comienzo se puede realizar lectura con sentido.

También se comienza con la sílaba inicial de una palabra cuya figura se acompaña. Después pueden hacerse ejercicios componiendo palabras y frases con las sílabas ya aprendidas.

Por ejemplo:



a	la	a	a
ha	cha	ha	ha
ma	no	ma	ma
sa	po	sa	sa
za	pato	za	za

Se pueden utilizar palabras de una sola sílaba y que con eso se favorece la comprensión.

Desventajas

Como dificultades se ha señalado que:

- recarga demasiado la memoria,
- el alumno pierde el interés,
- el alumno mecaniza y no comprende,
- no se adapta a los idiomas de estructura compleja y que tienen pocas palabras de una sola sílaba.

Una adaptación especial del método silábico es el que se describe como:

METODO PSICOFONETICO.

Consiste en comparar las sílabas de distintas palabras.

Por ejemplo, se parte de palabras como:



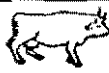


















mamá	mesa	llave	lata
ma-má	me-sa	lla-ve	la-ta

A partir de las sílabas que resultan se forman otras, tales como:

masa	llama	vela	tasa
------	-------	------	------

Veamos una página de una cartilla que usa este método.

descripción

						
ma	ma	va	a	la	ca	sa
mamá		va	a	la	casa	
						
ma	ma	a	ma	sa	la	ma
mamá		amasa		la	masa	
						
ma	ma	lla	ma	a	pa	pa
mamá		llama		a	papá	

Las ilustraciones sobre las variantes de los métodos fónicos, sobre el método silábico y sobre los métodos fonéticos fueron tomados del libro de Gray W. op. cit.

descripción

Por ejemplo:

Sol



Pie



Té



La recién descrita sería la forma más racional del método silábico, aunque con las palabras de una sola sílaba se dificulta la lógica del proceso, porque es difícil encontrar palabras de una sílaba que se puedan ordenar y graduar lógicamente.

En otros casos, se enseñan de manera mecánica las sílabas que se aprenden por:

- repetición,
- superposición en loterías,
- reconocimiento y
- representación.

Este es uno de los métodos que aún se ven aplicar con bastante frecuencia en algunos países de América Latina (1).

Se ha considerado que éste es el método lógico en lenguas silábicas como el japonés, donde cada signo o marca gráfica representa una sílaba.

También se ha creído que se adapta a ciertas lenguas que tienen una estructura silábica simple.

Se ha mencionado, entre ellas, el portugués, el español y ciertas lenguas vernáculas de Africa.

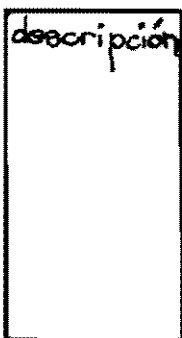
En cambio, tanto el método silábico como el alfabético ha sido enfáticamente discutido para otras lenguas, como el inglés, por ejemplo.

Ventajas

En su favor se dieron argumentos como:

- es lógico,
- fácil de enseñar,
- requiere un mínimo de material,
- permite aprender palabras nuevas.

(1) Braslavsky, Berta, op. cit.



Se pueden ordenar palabras según las sílabas como el caso siguiente:

mamá
masa
cama
llama

Los partidarios de esta modalidad aconsejan que la enseñanza de las sílabas sea gradual porque los patrones silábicos nuevos pueden ser tan difíciles de aprender como un símbolo nuevo.

El orden de la presentación sólo está subordinada a la utilidad de los componentes, sin tener en cuenta la familiaridad del niño con la palabra ni su interés por la misma.

Análisis y juicios

Unificando los juicios que resultan del análisis de estos métodos y de la experiencia realizada con los mismos, se puede decir que, en el presente, no se reconocen ventajas en su aplicación. Prescindiendo de algunas de las dificultades ya analizadas, se puede decir que la crítica pone su acento en los riesgos que corre la comprensión y sus debilidades para la motivación.

Conviene que usted vuelva a recapacitar sobre las definiciones de la lectura y la escritura para que advierta que, ya sea en sus formas primitivas, como en las más elaboradas, todos los métodos que ponen el acento en los elementos no significativos, -letra, sonido, sílaba-:

eluden la comprensión en el
acto de la lectura.

Aun en aquellos casos que intentan introducir la comprensión partiendo de palabras, éstas se subordinan al elemento que se quiere enseñar y poco importa que se relacionen con la experiencia vivencial del niño.

Su uso ha estimulado la separación del aprendizaje en una etapa mecánica y otra comprensiva. Esta es una concepción muy generalizada entre los maestros y entre los autores de libros de textos. Pero hay que considerarla errónea porque, como se dijo en el Módulo 5:

ya antes de empezar a leer,
el niño debe comprender en
qué consiste la escritura y
cuál es su propósito.

Justamente, las dificultades de una etapa mecánica que se realiza sin que el niño comprenda para qué la hace y sin obtener ninguna gratificación, genera en él un rechazo por esa actividad tan penosa.

Tampoco logrará el mecanismo si antes no logra comprender la relación que existe entre el lenguaje que se oye y se habla, y el lenguaje que se ve en la escritura.

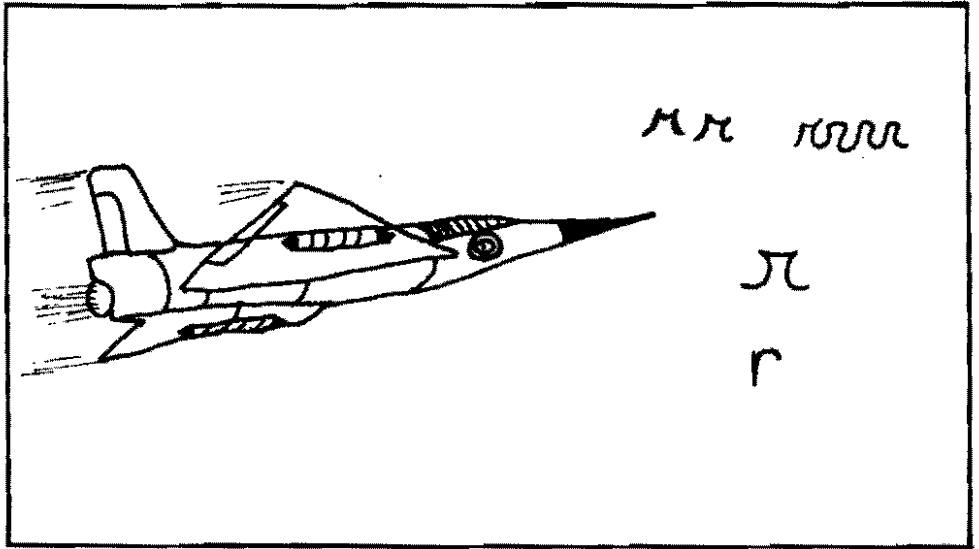
La comprensión nunca está disociada del mecanismo en la lectura, si bien ella se desarrolla y se hace cada vez más compleja a medida que el niño evoluciona, mientras los estímulos del medio son cada vez más complejos y exigentes.

El esfuerzo inmotivado, compulsivo y sin vida en la etapa mecánica, no le crea el gusto ni la alegría que pueden estimular su creatividad para aprender a leer y escribir.

Actividades finales

Para verificar si puede conocer y evaluar los métodos de marcha sintética, resuelva estas actividades:

1. ¿A qué variante de los métodos fónicos se refiere esta actividad?



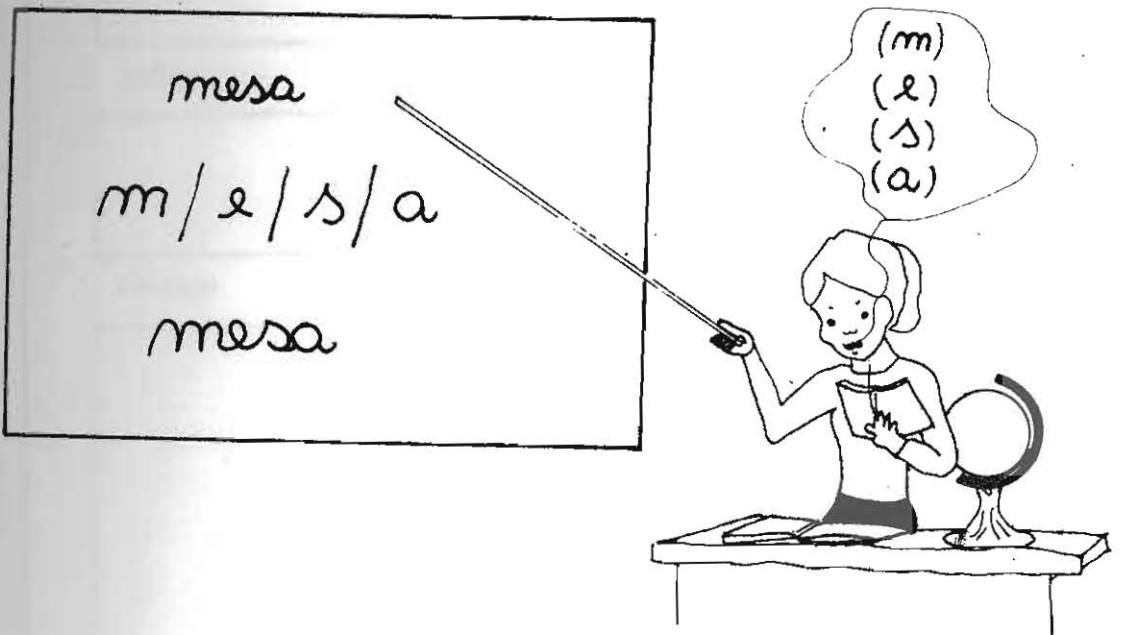
2. En la variante de la palabra clave del método fónico, parten de palabras Aplique el procedimiento.

3. Señale tres ventajas de los métodos fónicos.

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

4. Observe esta situación.

- a) Señale a qué método se refiere.
- b) Qué objeciones le hace



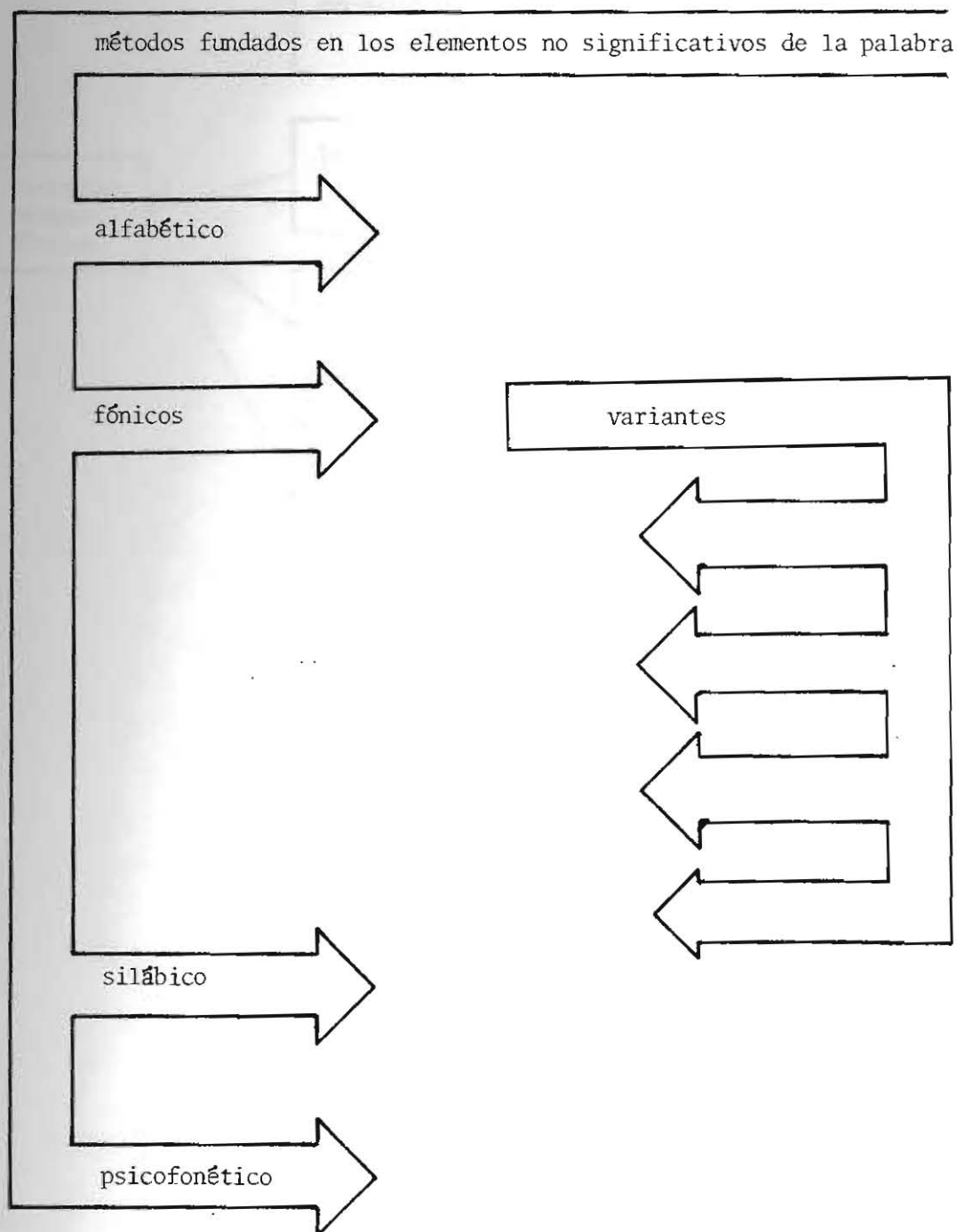
a)

b) _____

COMO SINTESIS

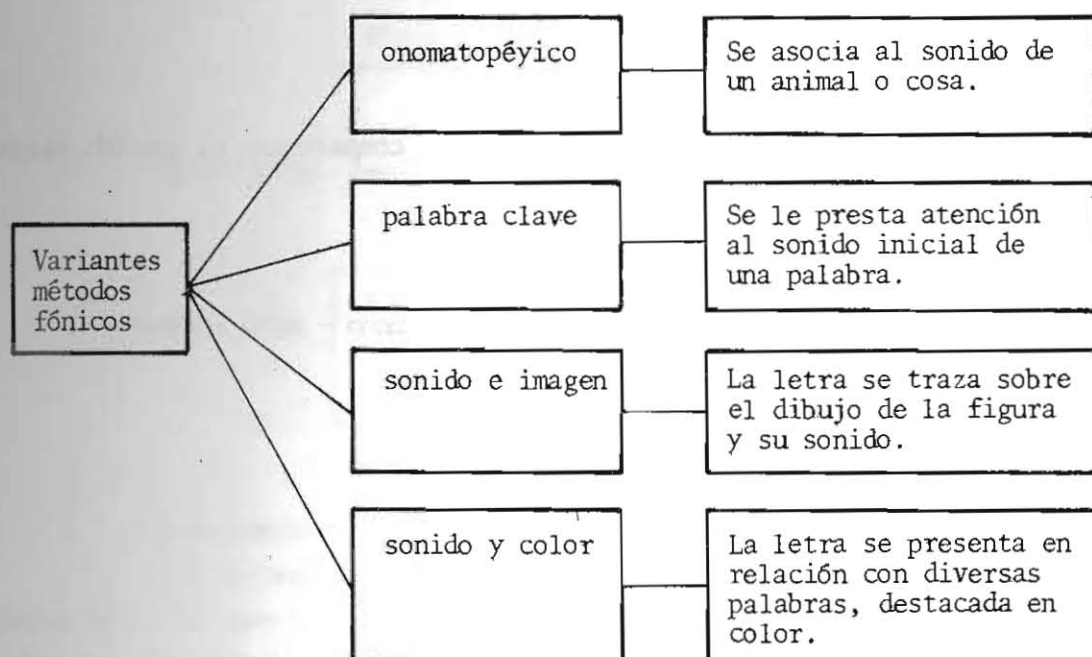
En esta unidad nos ocupamos de los métodos que parten de unidades no significativas de la palabra (que ponen el acento en la codificación).

Le proponemos que complete el esquema para realizar su propia síntesis.



Clave de corrección de las actividades de aprendizaje.

1. Responde a la actividad presentada en la pág. 18.



Clave de corrección de las actividades finales.

1.

onomatopéyico

2.

Le presentamos un ejemplo, para que lo compare con el que Ud. eligió.

mate

Se le explica que esa letra es la m de mono - mano - mimos.

3.

es fácil de enseñar
se usa poco material
permite leer palabras nuevas

4.

a. fónico

b. Estas pueden ser algunas de sus respuestas:

no es interesante
mecaniza y no comprende
se basa en la memoria

UNIDAD 2

Aquí vamos a presentar el segundo agrupamiento:

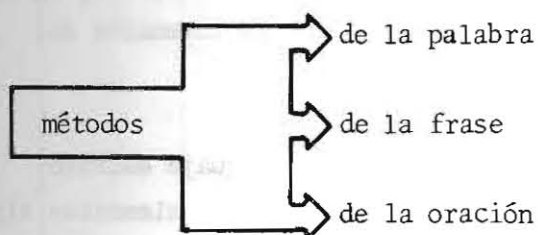
los métodos basados en unidades
significativas del lenguaje.

Para que Ud. pueda:

Reconocer los principales métodos de
este agrupamiento.
Evaluar su eficacia.

Comencemos el trabajo.

Tradicionalmente, quienes se ocuparon de los métodos de la enseñanza de la lectura no eran lingüistas, sino maestros que elaboraron intuitivamente los métodos, de manera sucesiva, según lo iba imponiendo el desarrollo interno de los mismos cuando se ponían a prueba en la experiencia pedagógica. Así, hasta ahora, hemos visto de qué manera cada método aparece para resolver dificultades que planteaba el anterior. En ese mismo proceso se inscribieron en la historia de los métodos, los que se llamaron:



A estos siguieron los métodos del cuento, del texto libre, de las "experiencias del lenguaje" y otros métodos eclécticos.

Si Usted ha tratado alguna vez de aplicar esos diferentes métodos, probablemente ha encontrado ambigüedades que dificultan la diferenciación en

tre el método de la palabra y el de la frase, y otras que dificultan la comprensión del método de la oración.

Tal vez Usted se ha preguntado:

¿Por qué existen dificultades para comprender esos métodos?

En primer lugar, puede considerarse que la primera dificultad de riva de la definición misma de la palabra, la frase, la oración nada fáciles de diferenciar, según lo reconocen los propios especialistas en lingüística. Hay palabras que por sí solas son frases u oraciones.

Por ejemplo:

- "¿Llaman?"
- "¡Fuera!"
- "¡Caramba!"

Para mayores datos puede consultar el glosario que acompaña al Módulo 2.

Después de la larga experiencia de dificultades con el método alfabético y los métodos fónicos, los educadores echaron mano de unidades significativas del lenguaje para aproximarse intuitivamente al mecanismo de la comunicación y de la comprensión que ellos deseaban movilizar en la lectura, a partir de la misma iniciación.

Más que por definiciones formales o externas, se guiaban tácitamente por un concepto psicológico que implicaba la intención de:

- querer decir algo,
- transmitir algo, o,
- entender algo en el lenguaje escrito.

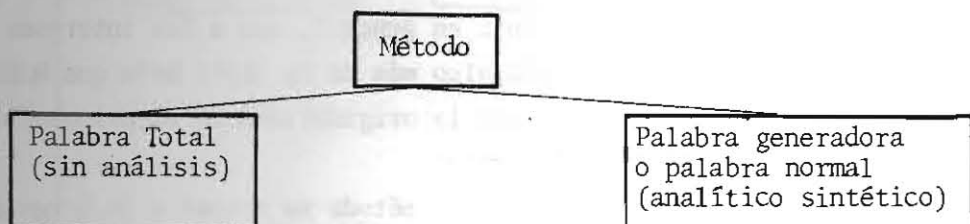
De ahí que buscaran la manera de partir de elementos significativos del lenguaje.

Pasaremos ahora a ocuparnos de esos métodos.

Comencemos por:

el método de la palabra.

Este método puede admitir dos versiones:



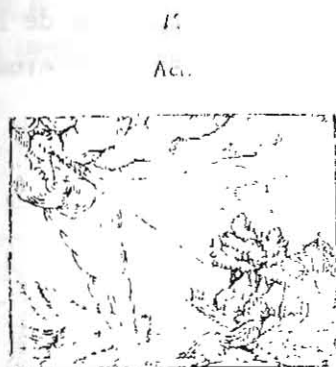
Ambas versiones ponen el acento en la palabra y no en las letras o sonidos aunque con diferente énfasis.

Para que usted tenga una visión general de ambas versiones pasaremos a desarrollarlos.

Método de la palabra total.

descripción

Se origina en el Orbis Pictus de Comenio, publicado en 1656, que apareció simultáneamente en latín y en alemán. Nos parece interesante reproducir un facsímil que se editó en el año 1978 en la ciudad de Dortmund de la República Federal Alemana.



Die Luft.

<i>Aer</i> 1	<i>Die Luft</i> 1
<i>spatulent.</i>	<i>wech hafft</i>
<i>Pinus</i> 2	<i>Der Wind</i> 2
<i>Pinus</i> 2	<i>bläuelhaft</i>
<i>Pinus</i> 3	<i>Der Sturmwind</i> 3
<i>Pinus</i> 4	<i>reißer die Mäure nieder.</i>
<i>Pinus</i> 5	<i>Der Viehwind</i> 4
<i>Pinus</i> 6	<i>drückt die Heide.</i>
<i>Pinus</i> 7	<i>Der Wind</i>
<i>Pinus</i> 8	<i>mit der Erde</i> 5
<i>Pinus</i> 9	<i>erregt</i>
<i>Pinus</i> 10	<i>Erleben,</i>
<i>Pinus</i> 11	<i>das Leben</i>
<i>Pinus</i> 12	<i>macht</i>
<i>Pinus</i> 13	<i>Die Galle</i> 6



Pl. Aqua

descripción

Como se puede observar, aparece una palabra asociada a una imagen, que se complica en las lecturas más avanzadas. Las motivaciones están más vinculadas a la ideología de la época y al conocimiento en general, que a los intereses de los niños. Faltaba algo más de un siglo para que Rousseau comenzara a plantear la originalidad de la psicología del niño y de sus intereses.

Con intermitencias, ese método se retomó a lo largo de dos siglos, al mismo tiempo que se aplicaban los métodos fónicos y, a veces, el alfabético. Pero a fines del siglo pasado y a comienzo del presente cobró nueva importancia.

La versión más fiel a la innovación de Comenio fue el método originalmente titulado "look and say", muy difundido en los EEUU, y que en nuestro país tuvo su traducción en la expresión VEO y LEO, título de uno de los primeros libros de lectura, que le dio justificada celebridad a Ernestina López de Nelson.

Como en el Orbis Pictus, en este método la palabra está asociada a una imagen.

Cuando el niño ve la figura adivina lo que dice la palabra y se supone que aprende a reconocer su significado asociándola con la imagen.

Presentaremos actividades para la iniciación de la lectura, propuestas por Decroly y Munchamps (1) en sus "juegos de lectura".

Aunque son muy conocidas, nos parece interesante reproducirlas.

Juego de las cajitas

actividades

Primer paso

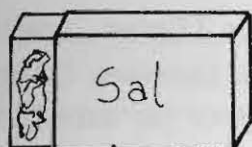
Se le presentan cajitas (de fósforos u otras) con diferente contenidos.

En la tapa está escrito el nombre de lo que contiene.

Por ejemplo:

(1) Decroly-Munchamps, La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos, Beltran editor, Madrid, 1919.

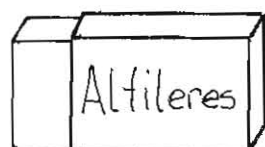
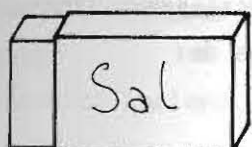
actividades



Al abrir la cajita y encontrar los objetos, los podrá asociar con la palabra que los nombra.

Segundo paso

Se vacían las cajitas y se disponen los contenidos en distinto orden.



Se le pide al niño que los coloque en la cajita que corresponda. Para eso, debe reconocer la palabra, es decir, debe leerla.

Tercer paso.

Puede consistir en pedirle al niño que, le de al maestro

"lo que se pone en la sopa"

"lo que pincha"

"lo que sirve para prender fuego".

Variantes del ejercicio

actividades

Utilizar objetos de mayor tamaño (que no puede ponerse en cajitas) identificados con sus nombres mediante tarjetas. Mezclar luego las tarjetas y volver a colocarlas junto a la cosa que le corresponde.

. El maestro puede imaginar ejercicios para asociar los nombres a los objetos, utilizando:

- Objetos naturales (flores, frutas)
- Objetos del aula (muebles, útiles)
- Partes de un objeto (de animal, del cuerpo humano).

. Este juego puede hacerse más abstracto asociando palabras a:

- láminas con imágenes,
- esquemas,
- mapas.

Por ejemplo:

Después de un paseo por el barrio el maestro puede hacer un plano y el niño puede identificar por sus nombres, las calles, la plaza, algún edificio o monumento importante.

Este juego puede extenderse utilizando láminas donde, por ejemplo, puede colocar nombres de:

- montaña,
- lago,
- río,
- puente.

En un mapa puede colocar la tarjeta con el nombre del país, de algunas provincias, de la ciudad de Buenos Aires u otras. Decroly-Degand proponen juegos como "los de la fabricación del pan".

Se elijen, se calcan o se dibujan láminas que comienzan con las labores de la siembra, la recolección, la molienda y la fabricación hasta que el niño muerde y come un trozo de pan. El niño lee los rótulos en cada grabado y reconstruye el tiempo a través de las secuencias.

¿Qué otras actividades podrían realizarse?

Piense y lleve sus sugerencias al tutor.

Ventajas del método de la palabra.

Un acierto de este método consiste en que permite unir estrechamente la enseñanza de la lectura con cosas reales o sus representaciones y más raramente con acciones, sugiriendo la comprensión de la escritura en que representan sus nombres.

Desventajas.

Como primera desventaja se advierte la dificultad de encontrar imágenes aptas para ser asociadas a los sustantivos abstractos y a palabras que no sean sustantivos.

Por ejemplo, tomemos dos listas de palabras.

En una se incluyen sustantivos con alta posibilidad de representación figurativa.

En otra se incluyen sustantivos de muy baja representación.

1	2
árbol	año
boca	bondad
carro	costo
dado	deseo
elefante	eco
faro	fatiga
vaca	vida
taza	tiempo

En la lectura inicial, considerando la peculiaridad de la psicología infantil será fácil aplicar el método con el primer grupo de palabras pero no con el segundo.

Mucho más difícil será utilizarlo con los adjetivos, adverbios y las palabras funcionales (artículos, preposiciones, conjunciones).

Rigurosamente

¿Podría llamarse método de los sustantivos concretos?

Discútalos con sus compañeros.

Con este método se utilizaron imágenes más completas en secuencias que incluían más palabras que los sustantivos.

Pero cuando adquiere tanta importancia la imagen, algunos autores se han preguntado:

¿Y para qué se emplean palabras si el niño ya obtiene la comprensión de la misma imagen?

Justamente, como la palabra escrita está asociada a un objeto en particular, cuando se aplica este método, sobre todo en clases numerosas, ante una palabra nueva el niño pregunta:

¿QUE DICE ESTA PALABRA?

Porque aprendió a adivinar el significado de palabras enteras, fuera de contexto, a través de una cosa o de una imagen.

En conclusión:

NO DESARROLLO SU CAPACIDAD DE LEER PALABRAS NUEVAS.

Para salvar esa dificultad algunos educadores inducían a sus alumnos a reconocer palabras después de verlas muchas veces, ya sea por su:

- forma,
- tamaño,
- etc.

Surge así la existencia de una variante.

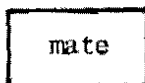
El método de la palabra entera (whole-word).

descripción

Se diferencia del anterior porque trata en lo posible de prescindir de la imagen, o de alejar de alguna manera el texto de la imagen.

Por ejemplo:

Utiliza tarjetas con palabras. En el reverso de esa palabra está la imagen de la misma.



descripción

Los niños ven primero la imagen y el maestro da vuelta la tarjeta para que vea la palabra. Se la vuelve a mostrar varias veces en tiempos cada vez más reducidos.

Más tarde, cuando ha pasado algún tiempo, un día o unas horas, verifica si el niño aprendió la palabra sin ver la imagen.

Cuando presenta las palabras nuevas, repite el proceso pero refuerza el aprendizaje de las que ya conoce sin la presencia de la imagen.

Se idearon procedimientos como el siguiente:

actividades

- 1) le presentan al niño la palabra impresa en una tarjeta y el niño debe mirarla mientras el instructor la pronuncia.

FATIGA

- 2) El niño repite la palabra.
(fatiga)

- 3) El instructor usa la palabra en un contexto oral.
(Por ej. Juan se fatiga cuando corre).

- 4) El niño repite la palabra otra vez y la usa en una oración que él mismo elabora.

- 5) El niño mira otra vez la palabra impresa en la tarjeta.

Reflexionemos:

Esta propuesta señala por sí misma cuál será el próximo paso en la evolución de los métodos que, como lo veremos, se orientará hacia la búsqueda de contextos lingüísticos.

Ante las dificultades del método de la palabra entera la primera reacción nace dentro del mismo método de la palabra con la propuesta del:

METODO DE LA PALABRA GENERADORA, NORMAL O ANALITICA-SINTETICA.

El método ya descripto de las palabras enteras se introdujo en nuestro país bajo la influencia de los educadores norteamericanos contratados para la primera escuela normal, y también en Uruguay se impuso después de los viajes del gran educador y político Pedro J. Varela a los EEUU.

Ante sus dificultades nació el método de la palabra generadora en medio de encendidas polémicas con el anterior, que tuvieron lugar en ambos países (1).

Es el método más conocido entre nosotros y, como se dijo en las pautas para la flexibilización del Curriculum de 1984, fue utilizado por miles de maestros argentinos con muy buenos resultados.

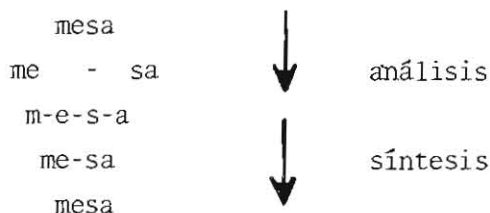
descripción

Consiste en lo siguiente:

- 1) Se parte de la palabra entera acompañada de una imagen.
- 2) Se analiza la palabra en sílabas.
- 3) Se analizan las sílabas en letras.
- 4) Se reconstruyen las sílabas.
- 5) Se vuelve a la palabra.

Ese proceso justifica su caracterización como analítico-sintético y así se lo denomina en numerosos países donde se utiliza.

Tomemos por ejemplo la palabra mesa:



El maestro escribe la palabra en el pizarrón. Los niños la copian mientras en algunos casos la pronuncian.

Luego el maestro va presentando los pasos siguientes y los niños los reproducen.

(1) Braslavsky Berta, "La Querella..." op. cit. pág. 50.

descripción

El mismo procedimiento se repite con otras palabras.

Por ejemplo:

lana

dato

mula

nido

etc.

De este modo el niño puede ir construyendo progresivamente las primeras frases.

Por ejemplo:

la mesa

el dado

mi mamá

Hasta que puede construir oraciones simples como por ejemplo:

sale el sol.

Emilio lee solo.

Me duele la muela.

Como Ud. puede advertir:

las palabras ya no se limitan a los
sustantivos concretos.

Progresivamente se van incorporando todas las letras.

Es decir, a partir de: una unidad significativa (la palabra) se introducen los elementos no significativos (artículo, conjunción). Se pasa luego a unidades mayores de significación. Los primeros libros que se ajustaban al método de la palabra generadora seguían el proceso y tenían en cuenta en muchos casos algunas de las dificultades de la correspondencia entre el lenguaje hablado y escrito.

descripción

Por ejemplo:

- los diferentes valores que adquiere la g, cuando está seguida de la "a" o de la "e",
- la "c" antes de la "a" o de la "e" o "i"
- la "u" en la sílaba gue o gui
- etc.

actividades

Algunos comenzaban por palabras afectivamente vinculadas a la experiencia del niño y de fonética simple. Muy generalmente, la palabra mamá era la primera. Pero otros comenzaban por cualquier palabra. Con mucha frecuencia "oso", de equívoco análisis silábico y sin ninguna relación con la experiencia del niño, a menos que se tratara de un oso de peluche, no siempre conocido por los niños de familias carentes de recursos.

En esas palabras se originaban expresiones tan conocidas como "mamá me mima" o "Susi asa los sesos", y otros contextos que han dado lugar a la ridiculización de los críticos.

Posteriormente, el método se fue modernizando con otros recursos,

Se combinó con algunas pautas del fónico tales como el aprendizaje previo de las vocales, para preparar la combinación con cada una de las consonantes que se analizan en las generadoras.

En algún caso se extrajeron las palabras de contextos orales ya sea de poesías breves y accesibles, o de cuentos interesantes para motivar a los niños. Por ejemplo, en la "Carpeta Didáctica" de Palabras Generadoras la primera palabra se extrae de la siguiente recitación de Juan M. Cotta:

Actividades

Un solo sol nos alumbra
sólo existe una verdad,
y en el mundo, cada niño,
sólo tiene una mamá. (1)

Ventajas.

A este método se le reconoce que la aplicación es fácil y puede ser aprendido y utilizado por los maestros de primer grado aunque no conozcan los fundamentos científicos de este o de cualquier otro método, siempre que sea capaz de motivar a los niños y de familiarizarlos con materiales de lecturas.

Como ya se dijo también, su ventaja consiste en que gracias al análisis el niño puede leer palabras desconocidas.

Desventajas.

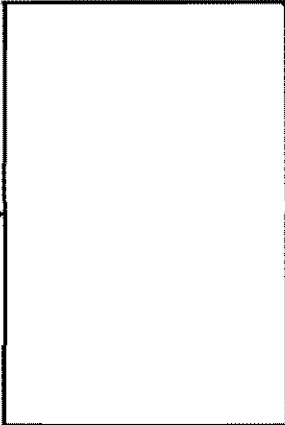
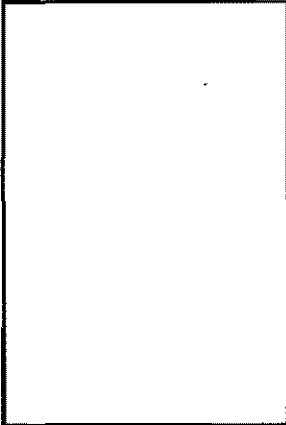
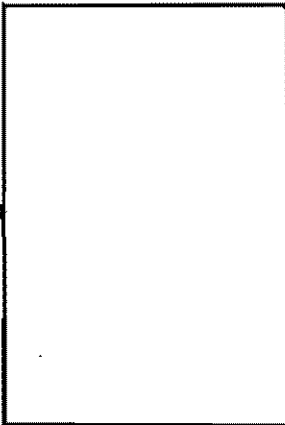
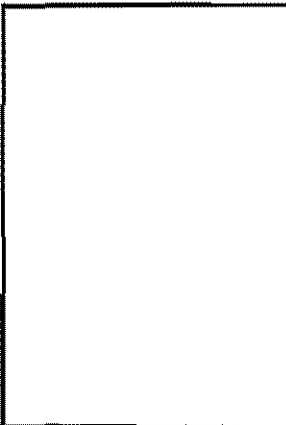
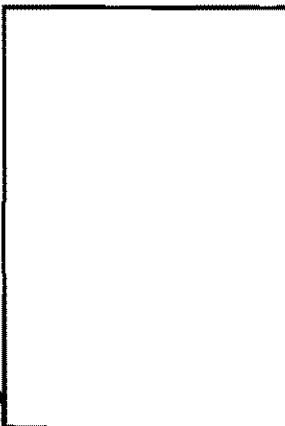

Se conocen como desventajas su monotonía y, sobre todo, la necesidad de controlar el vocabulario de la lengua escrita para someterlo al aprendizaje de las letras del alfabeto. Además el niño sólo repite lo que le muestra el maestro; reproduce palabras, sílabas y letras ya analizadas. No descubre ni crea nada. Por el énfasis que pone este método en el análisis silábico y fonético frecuentemente ha sido considerado como método fónico y se le han atribuído todas las desventajas de los mismos.

Antes de comenzar el estudio de otro método le proponemos una actividad.

(1) La obra, Revista de Educación, año 1979.

1. Vuelva a la unidad anterior y compare palabra clave, con palabra entera y con palabra generadora.

Señale sus coincidencias y diferencias.

Diferencias	Similitudes
<p>palabra clave</p> 	<p>palabra clave</p> 
<p>generadora</p> 	<p>generadora</p> 
<p>entera</p> 	<p>entera</p> 

Ilustre cada uno de los métodos a través de un ejemplo

Reflexión

Para los propósitos de iniciar la lectura con la comprensión del texto, resultaron insuficientes ambas formas del método de la palabra. Como continuidad del método de las palabras enteras, y siempre con el mismo propósito, aparece otro método.

EL METODO DE LA FRASE

Para identificarlo nos encontramos otra vez ante las dificultades de las definiciones gramaticales. Por eso, algunos autores dicen que basta con enunciar que:

el método de la frase tiende a hacer uso desde el comienzo de un grupo de palabras con sentido.

descripción

En términos más académicos, se podría decir que generalmente, toma como punto de partida el sintagma nominal, o bien oraciones simples.

Si Ud. lo necesita, recurra al glosario del Módulo 2.

Para el primer caso se puede dar como ejemplo:

- El sapo.
- El sapo grande.

descripción

Para el segundo,

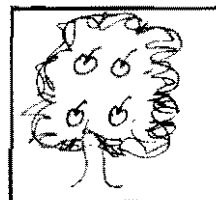
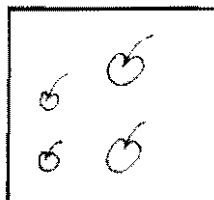
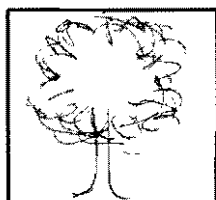
- El sapo pasea.
- Bolita rueda.

Este método suele asociarse con el de palabras.

Cuando las palabras son desconocidas, se usan tarjetas con imágenes de dichas palabras o de la frase entera para superponerlas a las mismas.

Por ejemplo:

El árbol está lleno de manzanas



actividades

En el "método de la frase" es muy común el uso de las "tiras"

En rigor se usan frases u oraciones.

El primer uso que se hace de este recurso es para escribir el nombre de cada alumno, quien recibe una cartulina de 20 x 6 cm. en la cual está escrito su nombre.

MATIAS

FERNANDO

SEBASTIAN

El alumno puede escribir su nombre si lo desea.

Cada niño pasa al frente y se identifica con su cartulina.

(1) Charles Hendrix, - Cómo enseñar a leer por el método global, Edit. Kapelus, 1955.

Después de la primera semana, todas las tiras son fijadas en la pared.

No es necesario que todos los niños reconozcan los nombres de los demás.

Para empezar con este método, se puede dar como ejemplo una lección sobre "el árbol de la naranja" u otro similar, que exista en la zona.

. Se conversa sobre:

- el árbol: tamaño, color, etc..
- el fruto; color, forma, tamaño, sabor.

. Los niños hacen oraciones y se escribe una de ellas en el pizarrón.

Por ejemplo:

Qué dulce es esta naranja

Luego se escribe en una tira de 1m x 15cm. de cartulina negra con tiza blanca.

Los alumnos tratan de escribirla y se les pide que la ilustren.

Del mismo modo se continúa con otras frases, contando con los siguientes materiales;

- a) Una tira grande de cartulina que después de la lección será fijada sobre la pared al alcance de todas las miradas.
- b) Tiras chicas de 15 x 3cm., una por frase y por alumno.
- c) Un cuaderno para cada alumno, en el cual están escritas e ilustradas todas las frases.

Cuando maneja varias frases, si duda o se equivoca en una tira, consulta su cuaderno e identifica la frase mediante el dibujo.

En una segunda lección se puede seguir hablando sobre la naranja y elaborar dos o tres frases. Después de una semana aproximadamente se pasa a otro tema y se elaboran frases nuevas.

ACTIVIDADES

Pasamos a hacerle algunas recomendaciones y a ofrecerle otros recursos.

Se debe procurar que las frases sean interesantes.

No deben ser largas.

No es necesario ocuparse de que sean fáciles para análisis posteriores. Hay que elegir bien los verbos para que las frases sean ágiles.

Se dan pautas para el trabajo según el grado de adelanto de los niños en grupos que progresivamente manejan

- diez tiras,
- entre diez y veinte tiras,
- más de veinte tiras.

Las siguientes pueden ser otras actividades para los distintos grupos.

Primer
grupo

Escriben frases incompletas para que llene los espacios con palabras que corresponden al contexto.

Se hacen ejercicios de sustitución del sujeto.

Por ejemplo: Juan ha pesado nuestro conejo.

María.....

Segundo
grupo

Se sustituye una parte de la oración.

Por ejemplo:

Nicolás tiene un tren mecánico.

Nicolás tiene.....

También se puede trabajar con la palabra "dibujar".

Por ejemplo:

Dibujar

{ una frutilla
cinco golondrinas
muchos aviones

actividades

Se disocia y asocia

Enriqueta come una frutilla

una frutilla → la frutilla

una pera → la pera

Se trabaja con la palabra "lindo"

El lindo canario.

El lindo vestido.

El lindo rosal.

Se ponen en desorden las palabras de cada frase para que las recompongan y las lean en silencio.

Reflexión

Lo importante, tanto en el método de la palabra, como en el de la frase es orientar al niño a que reconozca la palabra y las frases, de un vistazo, y desalentando a reconocer y detenerse en cada letra.

Siguiendo la progresión de la palabra a la frase surge:

el método de la oración

Cuando se aceptaba que la oración era la mayor unidad de pensamiento, este método representaba una tercera etapa en la evolución, que se propone obtener comprensión de lo que se lee desde el momento de la iniciación.

Gray cita un libro de Huey publicado en 1912, donde decía:

"Si la oración es la unidad natural del idioma, es también la unidad natural de la lectura como en el idioma hablado... Se lee y es pronunciado naturalmente sólo cuando el significado total se hace conspicuo en la conciencia del lector o del orador". (1)

(1) The Psychology and Pedagogy of reading , Teh Mc Mille Co.,pág. 266.

Por supuesto que en este caso se refiere a oraciones complejas o compuestas que comprenden proposiciones y oraciones subordinadas.

descripción

No es fácil describir la práctica de este método. Generalmente parte del comentario de una actividad o de un hecho de interés para la clase. El profesor escribe en el pizarrón y lo lee "con expresión". Los alumnos identifican grupos de palabras (quizá proposiciones u oraciones subordinadas) y reconoce palabras en los grupos.

Profesores que han trabajado con grupos poco numerosos dan cuenta de resultados favorables.

Para eso se requiere una estrategia que responda a los intereses de los alumnos. El método de la oración conduce, por su parte, al uso de textos mayores.

Con respecto a las actividades, pueden ser así:

actividades

Un paseo por el barrio.
Los chicos preguntan, observan, comentan, juegan.
Una vez en la escuela, se conversa sobre el paseo.
La maestra escucha y escribe oraciones que extrae de la conversación.
Por ejemplo:
La plaza del barrio tiene muchos juegos y cancheros con flores.
Nos gustó el paseo porque pudimos recoger hojas que se caen por el otoño.

Pasemos ahora a otra forma;

el método del cuento

En los últimos tiempos se ha retomado la importancia que espontáneamente tuvo este método para el aprendizaje inicial de la lectura.

descripción

Se trata de la experiencia observada en niños que vieron y oyeron leer repetidamente cuentos adecuados a su edad durante la primera infancia, antes de los 5 años y que pudieron deleitarse con esa lectura. Muchos de esos cuentos con ritmos.

y repetición de frases y palabras, conducen al niño a identificar la palabra oída con la palabra que ve en el texto. Suelen retener de memoria los textos y luego juegan simulando leerlos.

De este modo, se introducen naturalmente en la lectura.

El significado del cuento que ha escuchado le da la clave con la que identifica palabras para usar en los contextos.



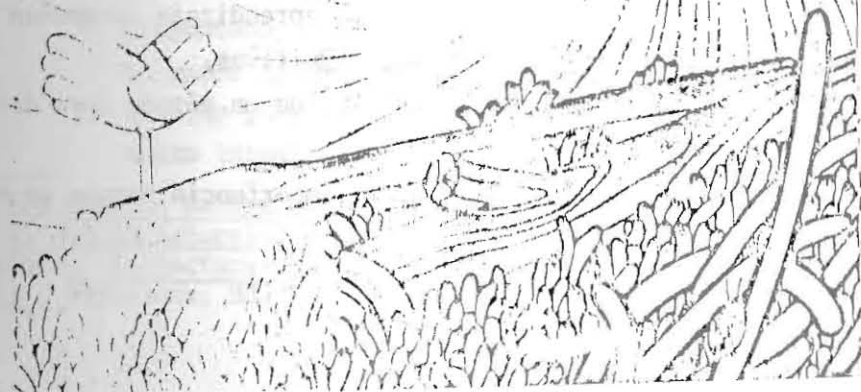
Susana Itzcovich

Ilustraciones:

Alejandra Azpiazu

Todos juntos

Juancho
Adonza de Ferraz
Elena I. de Laguarda



Se aconseja el uso de este método mediante cuentos o canciones cuidadosamente seleccionadas que sean;

- rítmicos
- cortos
- con pocas palabras desconocidas
- con frases o palabras repetidas si se puede
- divertidos o conmovedores
- acompañados de ilustraciones.

actividades

Se aconseja registrar el cuento en discos o cassettes para que los escuchen delante de los textos escritos. Más tarde se le puede entregar en un sobre el cuento original recordado en frases y/o en palabras, de modo que, con la ayuda del texto escuchado en el disco lo puedan reconstruir en la escritura.

Estas actividades no deben ser impuestas, ni pasivas, ni rutinarias. Por el contrario, conviene que sean realizadas en grupo y que los niños desarrollen su capacidad crítica durante esa actividad.

Se trata de retomar un antiguo método, espontáneo, para introducirlo en el aula. Nada impide que sea en el preescolar o en primer grado, a condición de que no sea compulsivo para el niño.

Reflexión

En términos lingüísticos se puede advertir que en busca de aumentar la comprensión, se pasó de la palabra al discurso.

Y que, por eso:

|| fue creciendo el énfasis de la motivación,
|| que interesa a los aspectos psicológicos y
|| que, en el aprendizaje acompañan a los puramente cognitivos.

Pasamos ahora a ocuparnos de un método cuya difusión alcanzó a nuestro país.

Actualmente cobra nueva importancia porque se retoma en su lugar

de origen y se renueva según diversas direcciones.

Nos referimos al

método natural de Freinet.

Su mérito en nuestro país se atribuyó al uso de la imprensa, que su autor aconsejaba a partir del primer grado. (1)

descripción

Se destacó su importancia porque el niño construía oralmente oraciones y frases e inmediatamente, con ayuda primero y él solo después, mediante los tipos móviles:

- seleccionaba cada letra
- las unía en la sílaba
- las unía en palabras
- armaba frases, oraciones y párrafos.

De este modo, se conciliaba la comprensión que se daba en el texto oralmente construido y la codificación en la construcción de los textos mediante la imprensa.

Se supone que para trabajar de ese modo, el niño debía conocer antes el alfabeto pero no lo aprendía como en el método alfabético. El conocimiento de la totalidad del proceso aconsejado por Freinet permite creer que no lo aprendió como puro mecanismo de la percepción visual y la memoria.

En este método se toma como punto de partida la escritura que realiza el adulto (la madre o la maestra) a partir de un texto dictado por el niño.

"El texto libre" es producido por el niño como una necesidad de comunicarse con alguien que no está presente.

Entonces le pide al adulto que escriba lo que él le dicta.

Por ejemplo:

Un amiguito del niño se ha trasladado a otra ciudad y el niño le dicta a la madre un texto contándole y preguntándole cosas.

La madre (o la jardinera, o la maestra) lo escribe. el niño guarda el texto, que comúnmente en algún momento intenta leerlo.

(1) Freinet, C., Los métodos naturales, Barcelona, Ed. Fontanella.

El método natural, Barcelona, Ed. Laia, 1978.

Ballese y Freinet, La lectura y la escritura por el método de la imprenta, Barcelona, Ed. Laia, 1973.

descripción

Nadie lo induce a que lo haga sino que se deja librado a decisión.

El niño se encuentra prácticamente, ante una escritura que es como si fuera la suya propia. Cuando realiza el acto de leerla, - generalmente postergado según la experiencia, - en realidad está recitando lo que él mismo formuló en voz alta.

Ventajas

Con este método pueden computarse los siguientes efectos:

- 1) Adquiere de manera práctica la noción de leer y escribir como hechos con significación.
- 2) Repitiendo la acción puede establecer la correlación entre lo que está escrito y lo que dice verbalmente.

Quizá encuentre relaciones de:

- palabra a palabra,
- sílaba a sílaba,
- grafema a fonema.

Puede ser, por lo menos, uno de los caminos que lo conduzcan a aprender a leer activa y recreativamente.

En la actualidad existen en Francia algunos educadores muy activos que retoman la "pedagogía de Freinet" pero se orientan en distintas direcciones.

|| Todos toman como esencial el acento que se pone
|| el origen del proceso de aprendizaje, su motivo
|| que es la escritura como necesidad de comunicar
|| con un interlocutor que no está presente.

También todos proponen ampliar las motivaciones para escribir

La experiencia única de dictar un mensaje puede extinguirse con la motivación y por eso aconsejan:

|| multiplicar las situaciones en las cuales la palabra
|| pueda convertirse en grafismo.

En estos momentos se presentan dos variantes del método:

Primera variante

actividades

En un caso se aconseja multiplicar las situaciones de comunicación real, mediante correspondencia, ficheros, talleres que pueden conducirlos experimentalmente a comprender el valor de comunicación de la lectura para facilitar su adquisición sobre el modelo del aprendizaje oral (1).

Desde el preescolar, proponen crear talleres que preparan para la misma actividad y después realizan en primer grado en un plano superior. Se trata de talleres de:

imágenes,
escritura,
fichas,
etiquetas.

En esos talleres realizan investigaciones colectivas de analogías y relaciones diversas. En la experiencia se comprobaban diversas reacciones afectivas de los niños cuando ven escritos los datos orales que ellos mismos proponen.

El niño puede realizar tanteos en cada taller y elegir uno para participar de manera relativamente estable.

Reflexión

Estos educadores ponen el acento en la importancia de la dinámica relacional de los grupos.

La palabra "método" en este caso se refiere a la actividad del maestro para organizarlos, enriquecer el medio escolar y crear una red de relaciones sociales, intelectuales y afectivas para estimular la creatividad.

Los educadores que experimentan con estos recursos no aceptan que los niños de "medios desfavorecidos" se caractericen como pasivos y por eso sólo pueden aprender con los métodos tradicionales, es decir, con los alfabéticos y fónicos. También estos niños manifiestan su creatividad para aprender a leer y escribir.

Segunda variante

En otro caso, Wadier (2) se vuelve parcialmente contra su maestro

(1) Pedagogie Freinet, Pour une methode naturelle de la lecture, Casteman 198

(2) Wadier, H. Un aprendizaje feliz de la lectura. Casteman 1978.

Freinet. Acepta la actividad natural y creativa de los comienzos ampliando las oportunidades reales para que el niño conozca el valor de comunicación de la escritura, pero se opone al "laissez faire", que deja librado al niño a sí mismo, ya que ésta puede transformar la acción del maestro en aventura rismo pedagógico.

Acepta las técnicas de iniciación, pero sin prolongar indefinidamente su espontaneidad.

descripción

Observó que en cierto momento a partir de la estructura de la frase, por "tanteos" y "aproximaciones" el niño reconoce la palabra, no como juego de adivinanza sino "por el sentido del contexto".

Más tarde, reconoce del mismo modo la sílaba y el parentesco entre las sílabas.

Este sería el "momento en que todo comienza" porque, combinando las sílabas descubiertas en el contexto será capaz de producir y leer palabras nuevas.

Aparece un momento nuevo de "efervescencia intelectual" similar al de sus descubrimientos del significado de la escritura. Y se intensifica el trabajo del maestro, con sus repertorios de palabras y contextos que le ayudan a guiar y consolidar los aprendizajes.

Le proponemos una actividad,

Si Ud. vuelve a la Unidad 1 encontrará similitudes de esta segunda parte con el método psicofonético descripto por Gray.

2. señale brevemente las diferencias y similitudes descubiertas.

diferencias

similitudes

No olvide consultar la clave de corrección

Continuemos.

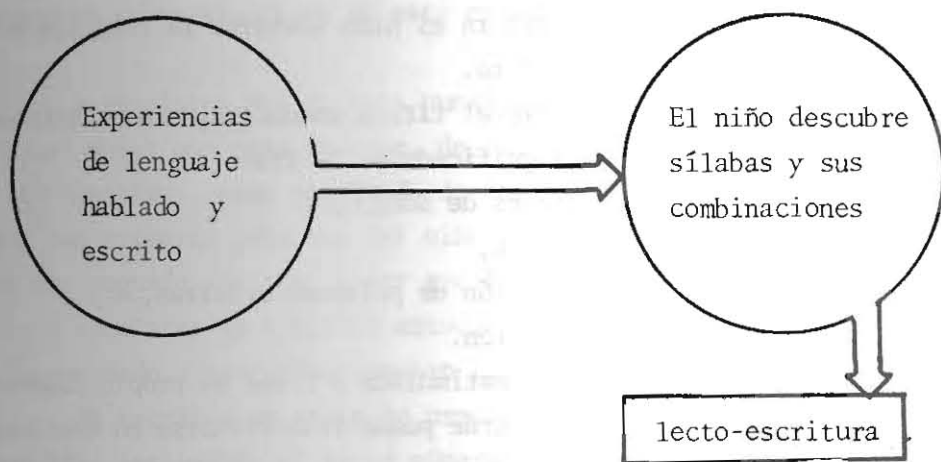
Reflexión

Esta variante se halla precedida por un período de actividad experimental con contextos de lenguaje hablado y escrito que le permiten al niño llegar a sus propios descubrimientos. Este período tiene duración variable y el "momento en que todo comienza" puede aparecer entre los 5 y los 7 años.

Se podrían reconocer entonces dos períodos:

1. Experiencias del niño con el lenguaje escrito como medio de comunicación y de expresión, en múltiples situaciones creadas por el maestro.
2. A partir de los propios descubrimientos del niño, el maestro dirige el aprendizaje utilizando las sílabas y sus combinaciones en contextos significativos.

Esta segunda variante del "texto libre" se puede esquematizar de la siguiente manera:



Pasamos a considerar un método que ha tenido su origen y evolución en los países de habla inglesa, pero que tiene muchas coincidencias con los métodos "globales" o naturales,

Nos referimos al método basado en:

experiencias de lenguaje

Ya antes este método (Language experiercer method) en su esencia ha sido utilizado en la práctica de maestros renovadores de los países de habla española y en particular en los países del Río de la Plata. Podemos adelantar que Olga Cossetini y Luis Iglesias en Argentina así como Jesualdo en Uruguay se anticiparon con sus iniciativas.

actividades

Algunas veces la experiencia se inicia por el maestro para hacer hablar a los alumnos sobre lo que ellos han estado haciendo momentos antes o han hecho en días anteriores.

- . Ante la vista del niño el maestro escribe lo que los niños le dicen, ya sea en la pizarra o en hojas sueltas que están sobre el pupitre.
- . Los niños ilustran el texto y se familiarizan con las frases y palabras escritas.
- . Las hojas sueltas suelen unirse en un libro de clase que se va construyendo.

El énfasis está puesto en la experiencia como base del aprendizaje y el material de lectura en el lenguaje habitual del niño.

Una variante consiste en incitar a los niños a pintar una escena y el maestro escribe el título de la misma. Mientras se registra la escritura el niño advierte la relación entre lo hablado y lo escrito.

La discusión sobre el título conduce al niño a aprender:

- el significado de la frase,
- nociones de sonido,
- símbolos,
- repetición de palabras y letras,
- puntuación.

El niño puede ser estimulado a crear su propio cuaderno de palabras que más tarde puede transformarse en diccionario.

Reflexión

Se considera que los mejores resultados consisten en la elaboración del concepto de lectura y escritura, y en el desarrollo de la confianza en sí mismo.

El niño reconoce la diferencia entre el concepto de leer y escribir con el de pintar, jugar y otras pautas de actividades libres,

Dos autores, Lee y Allen, en 1963, subrayan la secuencia que siguen los niños, según ellos, cuando aprenden con este enfoque. Reproducimos dicha secuencia:

- . El niño piensa sobre lo que puede hablar.
- . Lo que dice puede ser expresado en pintura, escritura u otras formas,
- . Todo lo que se escribe puede ser leído.
- . Puede leer lo que él mismo escribe y lo que escriben otros.
- . Como representa el sonido de su habla en símbolos puede usar el mismo símbolo (letras) una y otra vez.
- . Cada letra del alfabeto sirve para uno o más sonidos de su habla.
- . Algunas palabras son usadas una y otra vez, y otras no son usadas con frecuencia.
- . Lo que él dice y escribe es tan importante para él como lo que otros han escrito para que él lea.

Reflexionemos sobre el origen de este enfoque,

A propósito del énfasis puesto en el propio lenguaje del niño con viene hacer notar que este enfoque, de las experiencias de lenguaje, nació, entre otros motivos, como resultado de largos ensayos realizados previamente para que las primeras lecturas del niño se realizaran sobre textos elaborados con su lenguaje familiar y por eso fácilmente comprensible. Para elaborar textos escolares se hicieron estudios de frecuencias de palabras en un medio determinado y se confeccionaban listas de frecuencia.

Al escribir un texto se procuraba que en el mismo aparecieran dichas palabras incluyendo el menor número posible de términos poco familiares.

Considerando las variantes regionales y dialectales de una lengua que, como lo hemos visto, crean diferencias en cada país y más aun en cada ciudad, como es obvio, estas listas carecen de universalidad.

Ese fue uno de los motivos principales que dio lugar a pensar en otra fuente de materiales para la ejercitación de la lectura.

|| Esa fuente de materiales de lenguaje está en los
|| mismos niños cuando relatan sus propias experien-
|| cias con su propio lenguaje.

Las "experiencias de lenguaje" tienen que ser muy variadas para evitar repeticiones y aburrimiento. Como ejemplo de la diversidad de situaciones creadas a este efecto, usted encontrará también algunas experiencias relatadas por Olga Cossetini a través del diario de maestras que, bajo su dirección actuaban en una Escuela Experimental de Rosario, antes del año 1960.

Usted ya debe haber inferido que entre el método de las "experiencias de lenguaje" y el método natural de Freinet que usa el "texto libre", existen grandes similitudes.

Ofrecemos un texto de este autor para que usted lo compruebe:

"La tendencia natural de los niños y los maestros que se lanzan al texto libre, es contar los acontecimientos de su vida, los del pueblo o del barrio, las aventuras de vacaciones o las salidas del domingo. Así encontramos al niño en su ambiente, penetramos por la vida, los derroteros profundos de sus intereses, la realidad del mundo que vibra alrededor suyo" (1).

3. Ahora le proponemos que vuelva al texto sobre experiencias del lenguaje y extraiga a modo de inventario (técnica que ya usó) los aspectos comunes con el texto de Freinet.

Consulte la clave de corrección.

(1) Celestino Freinet., El texto libre, Barcelona, Ed. Laia, 1973, Pág. 73, citado por Luis F. Iglesias, Didáctica de la libre expresión, Ediciones pedagógicas, Bs. Aires, 1979.

Actividades finales

1. ¿Qué método se utiliza en esta experiencia?

Los niños visitan una plaza.
Se divierten, usan los juegos,
preguntan, comentan.
En el salón se continúa la
conversación.

La maestra anota:

Fuimos a jugar a la
plaza.

Todos escriben la oración. Luego
hacen un dibujo.

¿En qué fundamenta su respuesta?

2. Señale cuáles son las variantes del método de la palabra.

.....
.....

3. ¿Qué fuente de materiales utiliza el método de experiencias del lenguaje?

.....
.....

COMO SINTESIS

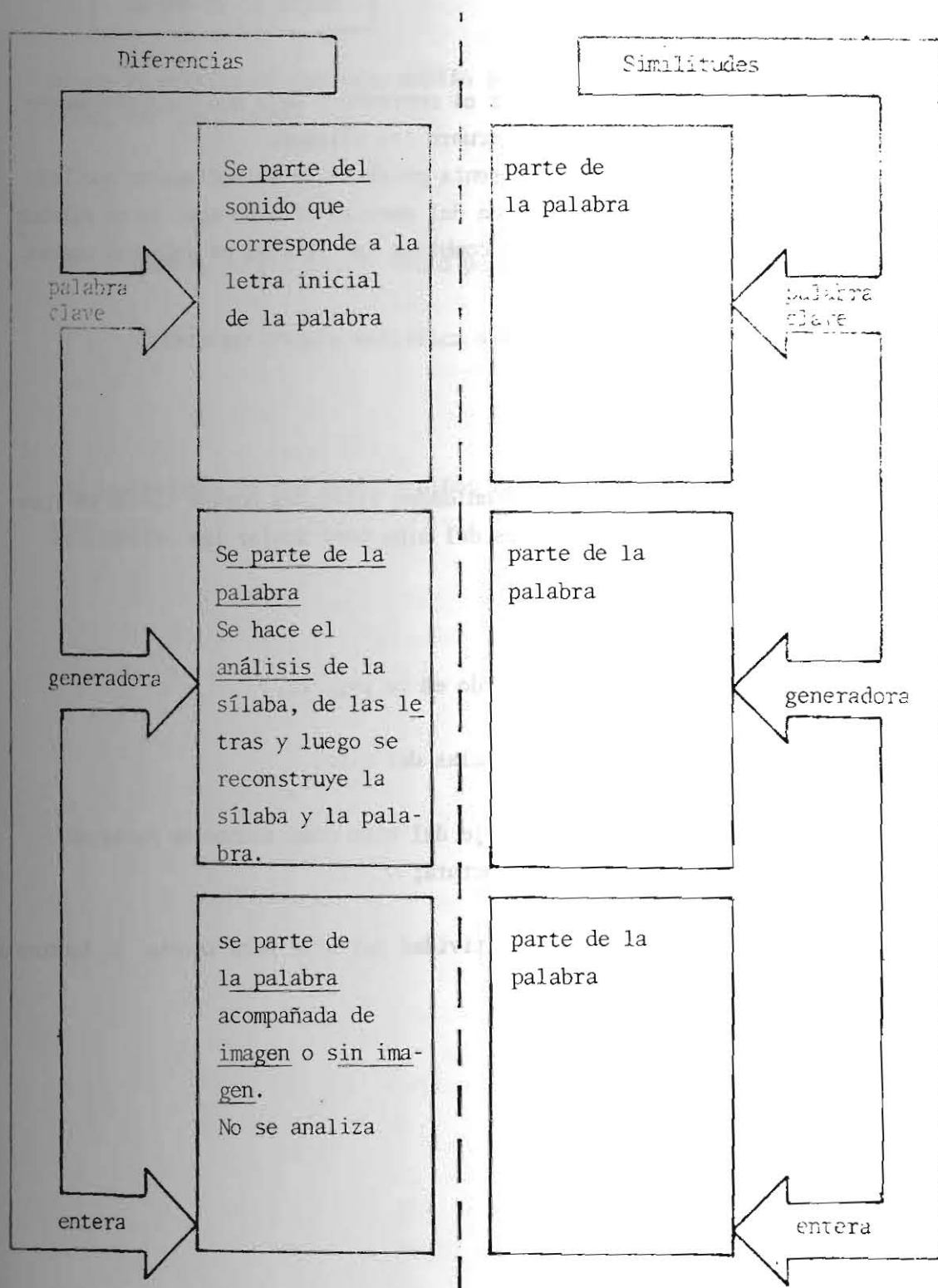
En esta unidad nos hemos ocupado de los métodos basados en unidades significativas del lenguaje.

El gráfico que le presentamos lo ayudará a tener una visión general de los mismos.

Métodos	El niño	El maestro	El niño
De la palabra total		presenta una <u>palabra</u> , la ilustra y la escribe	la lee, la <u>escribe</u> y la memoriza
De la palabra generadora		selecciona una <u>palabra</u> , la ilustra, la escribe, hace el análisis y la síntesis	escribe la <u>palabra</u> , la lee, reproduce el <u>análisis</u> y la <u>síntesis</u> .
De la frase y oración	realiza actividades previas en su medio y las expresa oralmente	escribe las <u>expresiones</u> del niño, ordena tiras con frases	escribe, lee voluntariamente e ilustra; - ordena sus <u>propias</u> tiras con frases, recurre a ellas.
Natural (Freinet)	por su iniciativa, dicta	escribe lo que el niño le <u>dicta</u>	- lee voluntariamente por lo general después - relaciona <u>habla</u> con escritura
Experiencias de lenguaje	es fuente de <u>materiales</u> de lenguaje	escribe los <u>relatos</u> del niño	lee voluntariamente - asocia <u>lenguaje</u> hablado y escrito.

Clave de corrección de las actividades de aprendizaje.

1. Respuesta a la actividad de la pág. 46



2.

Diferencias

Wadier: empieza por el contexto y deja que espontáneamente el niño descubra las sílabas.

Psicofonético: presenta palabras ya seleccionadas que bajo la dirección del maestro el niño analiza en sílabas y luego se combinan las sílabas en palabras nuevas.

Similitudes

Ambos trabajan con unidades silábicas porque tienen en cuenta las dificultades del niño para aislar las consonantes.

3. Respuestas al ejercicio presentado en la pág. 62.

- parten de experiencias del niño;
- utilizan el lenguaje del niño como fuente de materiales de escritura y lectura;
- confían en la creatividad del niño para iniciar la lectura y escritura.

Clave de corrección de las actividades finales

1.

método de la frase

En que se utiliza un contexto amplio y se refiere a una experiencia realizada por los alumnos.

2.

palabra entera (veo y leo o palabra sin imagen)

palabra generadora analítica sintética.

3.

Las expresiones de los propios niños generalmente referidas a sus experiencias.

UNIDAD 3

En las unidades anteriores hemos presentado objetivamente los mé todos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura.

En la presente le proponemos algunas reflexiones sobre los mismos.

Le presentamos los objetivos:

- Que analice la lógica interna de la evolución de los métodos de enseñanza de la lectura.
- Que analice la comprensión de la lectura en la teoría del esquema.
- Que reflexione sobre el papel de la pedagogía según diversas posturas.

Comencemos preguntándonos:

¿A QUÉ OBEDECE LA APARICIÓN DE CADA MÉTODO?

Sin referencias cronológicas precisas el análisis histórico nos permite observar una sucesión coherente de métodos. Se puede advertir que cada método nuevo no desplazaba a los anteriores, sino que coexistían con ellos.

La evolución de los métodos en tan largo período sólo puede expli carse por la necesidad de responder a las exigencias internas de la acción educativa ante la respuesta que se recibía en el acto de enseñar.

Al analizar cada método en las unidades anteriores, hemos adverti do sus ventajas y sus desventajas. Y en cada caso, descubrimos que:

Sus desventajas daban lugar a la aparición de un nue vo método que surgía para evitar o corregir las des-
ventajas del anterior. Esto último, a su vez, genera
ba inconvenientes que daban lugar a la aparición de
un nuevo método, el cual, a su vez, seguiría un proce
so similar al precedente.

Veámoslo:

EL METODO ALFABETICO, después de miles de años de penosas experiencias, se valió del deletreo, que, por ser tan largo y tedioso, dió lugar, por su parte, a los silabarios y cantinelas cuyos resultados no fueron mejores.

Para superar el deletreo, evitando el paso intermedio del nombre de las letras, aparecieron LOS METODOS FONICOS que le asignan un sonido a cada letra. Al principio se celebraron sus ventajas, que permitía una producción más rápida de la palabra y el contexto.

Pero pronto aparecieron sus desventajas que consistieron, como se dijo, en la dificultad para pronunciar las consonantes aisladas, para unir las con las vocales y para hallar la correspondencia entre cada letra del alfabeto escrito y los fonemas del lenguaje hablado.

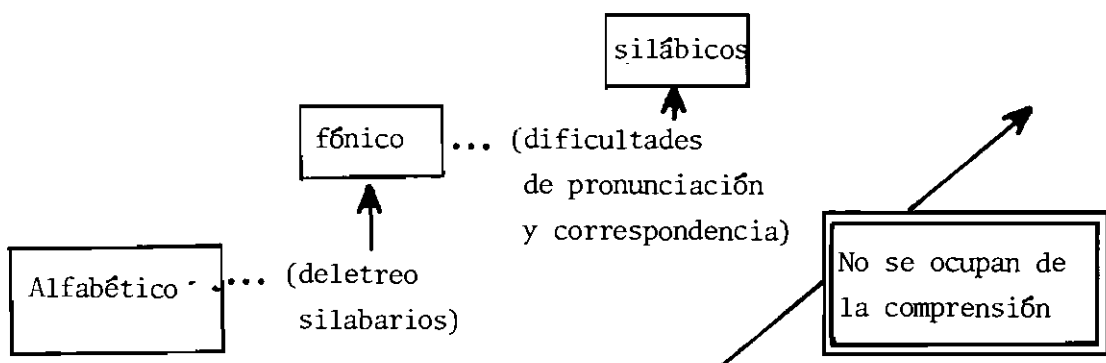
Por exigencias de la práctica, para aumentar el interés, aparece una VARIEDAD DE METODOS FONICOS, como el onomatopéyico o el de la palabra clave. También apareció un método fónico que sigue una dirección inversa, ya que toma como punto de partida los sonidos para codificarlos con las letras. Este proceso parece más natural y puede suponerse similar al que dió lugar históricamente, a la aparición de las primeras escrituras alfabéticas.

Sin embargo, tampoco en esta variante del método, se resolvió,
|| la falta de lógica de los métodos fónicos para hallar la correspondencia entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito.

Esa dificultad, a su vez, dió lugar a los METODOS SILABICOS que se integraron en los llamados "PSICOFONETICOS", descritos en la primera unidad.

Hasta aquí se puede advertir la autoevolución de los métodos que operan con elementos no significativos, según la cual, cada uno aparece para superar las dificultades del precedente.

Veámoslo graficado:



Pero, en ese ascenso, se siguió tropezando con una dificultad común a todos los métodos puestos a prueba a través de tiempos más prolongados en unos casos que en otros. Se trataba de la comprensión, que se veía dificultada en todos.

¿CUAL SERIA EL PROXIMO PASO EN LA EVOLUCION DE LOS METODOS?

Ante la necesidad de lograr una lectura comprensiva se recurre a las unidades significativas de la lengua.

Intuitivamente, se procura obtener el mecanismo de la comunicación y de la comprensión que debía movilizarse en la lectura a partir del comienzo del aprendizaje.

Más que por conceptos lingüísticos, los maestros se guiaban por móviles psicológicos con la intención de que los alumnos comprendieran lo que expresa y transmite la escritura.

El primer paso consistió en enseñar mediante palabras enteras con la convicción de que no podía seccionarse en sílabas y letras porque la palabra era una idea que no admite el sacrilegio de la vivisección. (1)

Usted recordará que fueron señaladas las dificultades para aplicar este método con palabras que no fueran sustantivos concretos y para transferir la lectura a palabras desconocidas.

Ante estas dificultades como primera reacción apareció el método analítico sintético de la PALABRA GENERADORA O NORMAL.

Resolvió algunas dificultades del anterior, pero necesita controlar el vocabulario en función de las letras que se propone enseñar, y, por lo tanto, cae en la monotonía y perjudica a la motivación. Además, por llegar a las letras y sonidos se lo consideró como un método fónico.

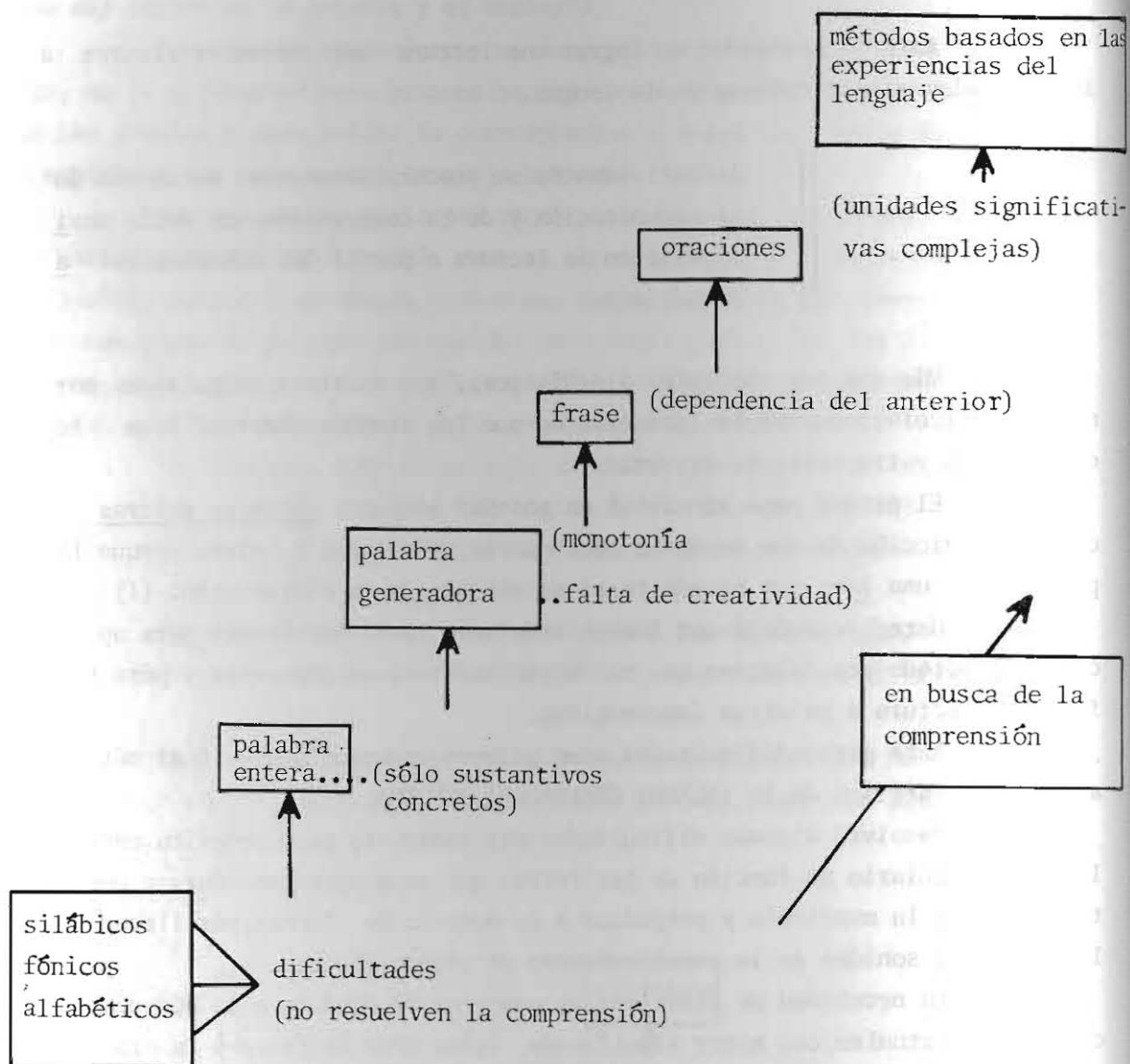
La necesidad de enfatizar la comprensión conduce a la búsqueda de claves contextuales con mayor significado, tales como la frase y la oración.

El primero conserva algunos vicios del método de las palabras enteras. Pero ambos, se interesan por el entorno, por la actividad y por las expresiones del lenguaje natural de los alumnos.

(1) Dezeo E. y Muñoz I., La enseñanza del lenguaje gráfico. Edit. Ferrari Hnos., Bs.As., 1936, pág. 269.

En este caso son las virtudes, -y no las dificultades- de estos métodos, las que se superan con el METODO DEL CUENTO, de práctica casi familiar, que adquiere nueva jerarquía. Y señala el camino hacia unidades significativas que parten de las experiencias de lenguaje del propio alumno.

Resumiendo, se puede esquematizar la evolución de los métodos en el siguiente diagrama:



Es necesario destacar que:

los métodos nacen en las aulas, son creados y perfeccionados por los maestros en una sucesión de experiencias que emergen de la necesidad impuesta por su compromiso profesional para responder a las demandas crecientes de una población que acentúa su necesidad de aprender.

Necesitamos comprobar estos hechos para enfatizar nuestra responsabilidad y consolidar nuestra imagen profesional.

Y... quizás algún epistemólogo puede reparar en esta sucesión para rescatar la capacidad de autonomía que tiene la acción pedagógica.

La mayor parte del anecdotario de los métodos ocurrió antes de la configuración de otras ciencias que se conectan con la pedagogía. Y el analfabetismo retrocedió gracias a la escuela cuando, además, el medio social promovía la necesidad de leer.

Pero ahora, en la época de la interdisciplina, tratemos de asomarnos a la psicología y a la lingüística para reconocer, de acuerdo a nuestra capacidad, algo de lo que nos aportaron y nos pueden aportar.

Veamos cuáles son esos aportes...

Bien entrado el siglo XX, la Psicología, al iniciar la conquista de su autonomía y ya en el ámbito más especializado de la psicología de la infancia, comenzó a ocuparse de los métodos del aprendizaje inicial de la lectura. Mucho más adelante, hace dos décadas aproximadamente, ingresó en la escena otra ciencia, la lingüística, de la que nos ocuparemos después.

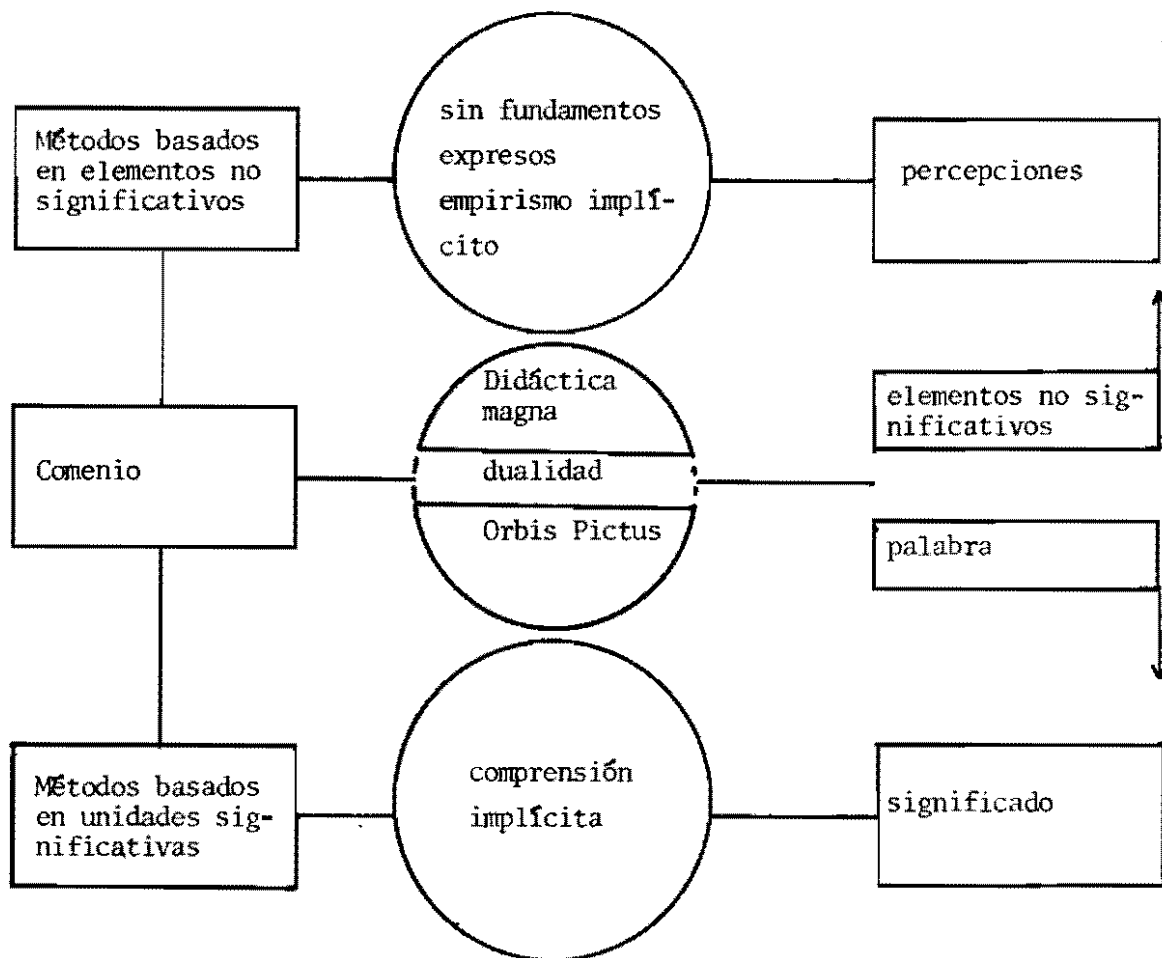
Los métodos del primer grupo de nuestra clasificación, basados en elementos no significativos, carecían de fundamentos expresos. Sólo invocaban el interés para promover algunos cambios.

Las concepciones dominantes del empirismo justificaban tácitamente un proceso mental que conducía las impresiones visuales desde su recepción hasta la elaboración en imágenes reflejas y pasivas de la lectura.

Con respecto al segundo agrupamiento se reconocen algunos antecedentes en el mismo Comenio, quien enfatizaba la importancia de unir el trabajo

jo de la mano a la ejercitación de la vista y el oído pero también al interés y a la asociación del concepto. Después, a partir del siglo XVII, Adam y Jacotot reconocen en Francia principios como el que decía que "todo está en todo", en Alemania se habla de la importancia de las "totalitaten", y en Estados Unidos de Norteamérica, -ya en el siglo XIX-, se antepone la importancia de la palabra a la de la letra o el sonido.

Lo esquematizamos



La psicología comienza a ocuparse deliberadamente de la lectura, en el marco del movimiento del "paidocentrismo", que especulaba e investigaba sobre las diferencias entre el pensamiento del niño y el del adulto. Lo que es lógico para el adulto no lo es para el niño.

Según ese movimiento:

|| El adulto analiza, mientras que el niño sólo recibe nociones en bloque y no produce ninguna disociación.

El concepto así fundado del sincretismo en el niño, es aplicado, por Claparède,

a las primeras experiencias que realizan Décroly y Dégand en el año 1906, cuando consiguen enseñarles fácilmente a leer palabras enteras a niños sordos de tres años de edad.

El eminente médico Décroly, -célebre educador después-, reconoce con entusiasmo esa interpretación y durante un cuarto de siglo sigue en pos de la misma. Hacia 1923 se informa de las investigaciones de Köhler y los "actos globales" por él observados en los chimpancés, que confirmarían la teoría de la globalización en el momento de leer.

En los numerosos trabajos de Décroly se advierte una confusión entre la percepción y la conceptualización.

Los primeros conceptos sobre globalización, según aparecen en las experiencias de Köhler, le dan gran predominio a la percepción visual.

De este modo, el concepto de la globalización basado en la percepción visual, y, por otra parte, el sincretismo como modalidad característica de la comprensión en el niño, dan lugar a dos componentes de la doctrina de Décroly:

- la lectura como percepción visual,
- la lectura ideovisual.

Las características de la lectura como un hecho de la percepción visual, que no debe ser perturbada por la audición, da lugar a la prohibición de la lectura en voz alta y del dictado porque la voz puede perturbar la comprensión.

Por otra parte,

La lectura ideovisual, como visión de ideas que están detrás de la escritura sin que nada tenga que ver el lenguaje oral.

Son dos condiciones difíciles de conciliar y aparecen en las envolturas casi mágicas del oscurantismo aún dominante.

¿QUE PAPEL JUEGAN LA PERCEPCION SENSORIAL
Y LA ACTIVIDAD MENTAL?

En esta primera etapa de la interpretación psicológica de la lectura se halla muy confundida la participación sensorial y la cognitiva.

Muchas son las respuestas que se han dado a lo que se llamó el "momento sensorial" y sobre todo a la participación de las sensaciones visuales en el aprendizaje de la lectura (1).

Cabe advertir: durante el primer año de vida y, sobre todo, en el primer semestre, es dominante la vivacidad de las percepciones que se mantienen durante toda la infancia y durante toda la vida, aunque con variantes individuales.

Pero su papel para el conocimiento ya no es tan importante entre el segundo y el quinto o el sexto años porque el lenguaje hablado:

- . en su rápida evolución alcanza un alto grado de complejidad,
- . progresivamente se interpone entre las impresiones directas de las cosas y el pensamiento del niño,
- . penetra en las percepciones mismas para modificarlas y hacerles perder gran parte de su fuerza dominante.

Mientras por otra parte:

- . las actividades mentales avanzan/ progresivamente hacia las formas superiores que intervienen en el proceso cognitivo.

Habiendo tratado lo que se refiere a la percepción sensorial preguntémosnos ahora:

¿QUE SIGNIFICAN EL SINCRETISMO Y LA GLOBALIZACION?

Para contestar, es conveniente que analicemos la evolución y las distintas interpretaciones del proceso cognitivo a través de estos conceptos.

El primero mereció prolongadas investigaciones de H. Wallon (2) que le permitieron demostrar que:

(1) Braslavsky B., La Querella de los métodos, Edit. Kapelusz, Bs.As, ed. 1983, Pág. 129-126.

(2) Wallon H., Los orígenes del pensamiento en el niño, Edit. Lautaro, Tomo I, Cap. IV.

el sincretismo no es una visión de conjunto sino que es una confusión entre el todo y las partes.

Este investigador comprueba que el niño trata de relacionar el todo con las partes mediante una función que se parece a la del análisis y síntesis pero lo hace en medio de una gran confusión.

Dice:

"La percepción de las situaciones es global, y el detalle queda indiscriminado. Sin embargo, a veces la atención del niño se dirige hacia el detalle de las cosas..." "recae sobre unidades sucesivas..." "que no se relacionan entre sí".

Así confunde las cosas o las imágenes de las mismas, las impresiones objetivas de las subjetivas, las del presente con el pasado. Esas confusiones, que se agregan a la confusión del yo con el mundo exterior dan lugar:

- al sincretismo de la inteligencia y,
- al sincretismo de la persona.

A partir de ese sincretismo que corresponde a una forma de relación cognoscitiva del niño con su medio,

se producen las diferenciaciones necesarias para que el niño 'pase a una relación cognitiva de nivel superior.

Décroly mismo decía que el niño, a partir del caos de las impresiones que recibe del mundo "edifica gradualmente su conciencia, como el creador de las cosmogonías hace salir el orden del caos" (1).

Estas concepciones se encaminan en la dirección de la más moderna teoría del tránsito de la confusión cognitiva hacia la claridad cognitiva, que actualmente desarrolla John Downing. (2).

Wallon comprueba como resultado de sus investigaciones, que el sincretismo tiende a desaparecer en un proceso evolutivo que se produce entre los 3 y los 6 años gracias a:

- la diversificación de las relaciones del niño con el medio,

(1) Décroly O. La función de globalización y su importancia pedagógica. Rev. de pedagogía. Madrid. 1923.

(2) Downing, J. Comparative Reading. Ed. Macmillan Company. Nueva York. Londres Año 1933. Cap. 1/11.

Downing, J. Reading and Reasoning. Ed. Chambers. Gran Bretaña 1979.

- la ambivalencia de su participación-oposición,
- el negativismo y los conflictos,
- el desarrollo y la socialización de su lenguaje.

Todos estos factores contribuyen a que él se reconozca como persona en el medio social que lo circunda.

Y, si bien es cierto que Claparede justifica mediante el sincretismo-como visión de conjunto-el aprendizaje de la lectura por palabras enteras, nosotros nos hemos preguntado si, por el contrario, la desaparición progresiva del sincretismo, es decir, la mayor claridad en la relación entre el todo y las partes no es, precisamente, lo que le permite al niño descubrir las sílabas y las letras en la palabra, cuando ha tenido tempranamente oportunidad de experimentar con textos escritos. (1)

Pasemos ahora a desarrollar el concepto de globalización.

Muchos autores han reconocido que este concepto "comprende un proceso general y complejo" (2). Rescatando varios escritos de Décroly, dicen Dottrens y Margairaz (3) que:

la globalización se produce por ajustes sucesivos que conducen a un esquema, a una síntesis, fruto del análisis en varios tiempos, pero donde domina cada vez la necesidad y el interés.

Por su parte, Mialaret dice que:

el método global no es más que un aspecto técnico muy particular de un método de educación que se opone... a una concepción muy clásica, muy cartesiana de la educación, buscando respetar las leyes de la psicología del niño para permitirle pasar de una visión confusa, global del mundo, a una visión precisa, analizada, racional, del universo. (4)

(1) Braslavsky B., Op. Cit., Pág. 110.

(2) Jean Simon., "Contribution a la psychologie de la lecture", en Enfance, Año 1954, N° 5.

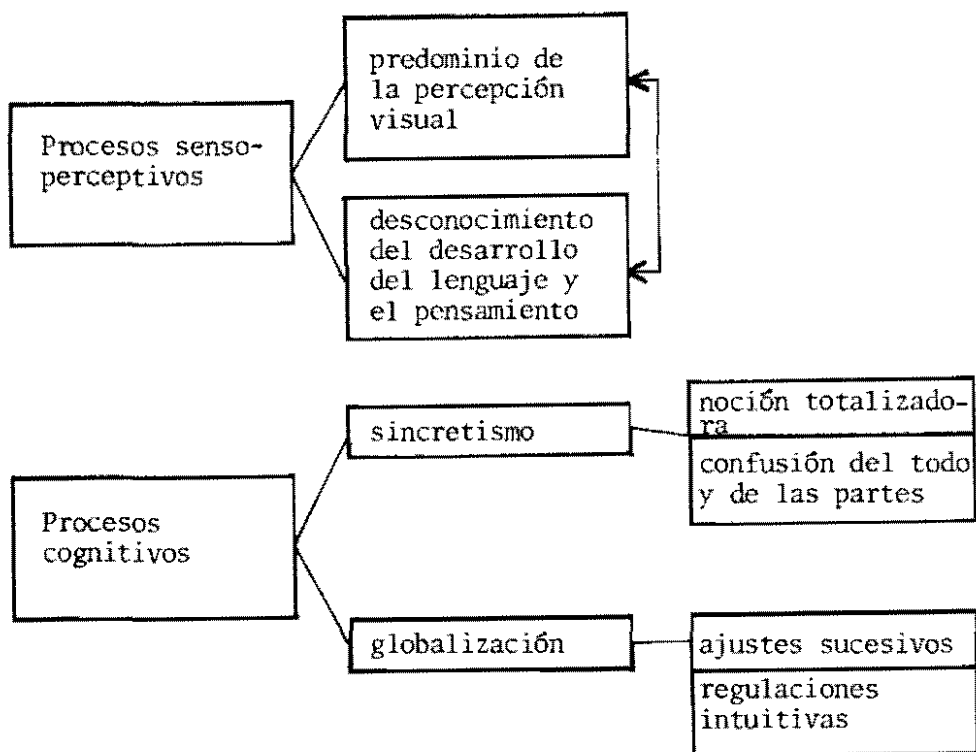
(3) Dottrens, Margairaz E., L'apprentissage de la lecture, par la méthode globale, Ed. Delachaux y mestlé, Año 1951, Pág. 23.

(4) Citado por Berta Braslavsky, La lectura en la Escuela, Kapelusz, 1983.

Investigadores muy posteriores contribuyeron a reconocer que:

los niños nunca parten de un pensamiento previo sino que proceden por tanteos, por ensayo y error, por "regulaciones intuitivas" como llamó Bruner a las marchas y contramarchas que caracterizan a su aprendizaje.

Como síntesis de lo desarrollado, puede servir este esquema:



Hemos hablado de:

- ajustes sucesivos,
- aproximaciones en varios tiempos,
- regulaciones intuitivas.

Son respuestas posibles para un controvertido cuestionamiento:

¿ADIVINACION O EXPERIENCIA?

La adivinación está estrechamente vinculada a experiencias empíricas en el método de la palabra, de la frase, de la oración, en las cuales se trataba de explicar el aprendizaje como un proceso súbito, casi milagroso de una suerte de intuición intelectual. Actualmente algunos autores reconocen la existencia de "adivinaciones inteligentes" (1) que se producen en contextos cada vez más amplios. Estas adivinaciones fueron utilizadas para estimular la comprensión en oraciones tales como:

Paco se llena los.....con caramelos.

Mi saco de.....es muy abrigado.

En los últimos tiempos, se ha difundido el método cloze (2) que se aplica a la evaluación de la comprensión aproximadamente a partir del tercer año escolar.

En ese método, que tiene variantes, se trata de adivinar una palabra cada cinco dentro de un contexto y finalmente se obtiene un resultado que permite evaluar la comprensión.

Podría considerarse que las técnicas Cloze se basan en una adivinación inteligente.

En los últimos años promediando la década del '70, se elaboró

la "teoría del esquema"

Esta teoría parece proyectar mayor claridad sobre el tema que estamos analizando y otros tales como:

- la anticipación,
- la hipótesis,
- las estrategias.

Además, y esto es lo más importante, esta teoría puede ayudarnos a comprender mejor la participación que tienen los métodos en el aprendizaje de la lectura.

Empecemos por preguntarnos:

¿Qué se entiende en este caso por esquema?

En principio, responde al concepto de sinopsis, resumen y plan o diagrama, que representa ciertas relaciones en un sistema de conocimientos.

(1) Downing S. Reading and Reasoning

(2) Método Cloze. Véase. "El procedimiento "cloze" para evaluar la comprensión de lectura y la complejidad de materiales", en Lectura y Vida, año 4, número 3, setiembre 1983.

Pero también se define por la formación de una idea, una construcción mental, una creencia o supuesto, una opinión.

Parecería que la extensión del concepto ayuda a comprender mejor y con mayor amplitud la "teoría del esquema" cuando Durkin la describe como un intento para explicar de qué modo,

"la nueva información adquirida durante la lectura se enlaza con la información previa que ya estaba en la mente de los lectores"(1).

Dice Strickland (2) que podemos pensar en el esquema como en un concepto; sin embargo, es más amplio que un concepto. Se cree que los esquemas están dispuestos en forma jerárquica y agrega que:

"Nuestros esquemas no están nunca completos.

Siempre faltan partes de la información. Esto se aplica en especial a los niños ya que son relativamente principiantes en el cúmulo de información que es necesario tener sobre el mundo. Los teóricos ven las partes como ranuras vacías que deben ser llenadas. La comprensión implica llenar esas ranuras. Vemos entonces que la lectura es un proceso que desarrolla los esquemas y a la vez depende de ellos".

La comprensión es como un salto que se da para cubrir esa ranura, gracias a las experiencias anteriores.

Se considera que esta teoría es coherente con el modelo interactivo de la lectura, que corresponde a las definiciones analizadas en el Módulo 2.

Consideremos parte de estas definiciones:

La lectura implica..... "evocar, mediante los símbolos escritos, significaciones construídas a través de experiencias pasadas y la construcción de nuevos significados mediante la manipulación de conceptos que el lector ya posea".

(1) Durkin, citado por Mabel Condemarín, "La teoría del esquema: implicaciones de la comprensión lectora", la lectura y vida, año 5, N° 2, 1984.

(2) Strickland Dorothy S., "Utilización de lo que hemos aprendido sobre comprensión lectora en teorías y técnicas para la comprensión del lenguaje escrito, UNICEF, Univ. Católica de Chile, Santiago de Chile, 1982.

"Los lectores interactúan y transactúan a través de los textos. Esto quiere decir que lo que el lector le aporta en términos de conocimientos, valores, experiencias y creencias es tan importante como lo que el autor aporta a la creación del texto".

En su momento (Módulo 3) estas definiciones nos han permitido comprobar el alcance limitado de las ejercitaciones funcionales. Ahora, a la luz de la "teoría del esquema", veamos de qué modo componentes tales como "experiencias pasadas", "conocimientos" y otros, intervienen en la práctica del aprendizaje de la lectura.

Algunos autores dicen que:

"muchas aplicaciones no han sido 'descubiertas' por los teóricos del esquema, sino que están siendo utilizadas desde hace tiempo por maestros y especialistas" (1).

Antes de reconocer esas aplicaciones detengámonos para ver de qué modo la "teoría del esquema" permite responder a otros cuestionamientos tales como:

¿QUE ES LA ANTICIPACION?

¿COMO INTERVIENEN LAS HIPOTESIS?

¿QUE SON LAS ESTRATEGIAS?

Se trata de nociones comúnmente mencionadas en la bibliografía contemporánea.

La anticipación se refiere al adelanto de experiencias o de información sobre el contenido de lo que se va a leer y también las expectativas suscitadas sobre ese contenido. Estas anticipaciones permiten formular supuestos, hipótesis y estrategias.

En la teoría que tratamos, la anticipación puede referirse al

(1) Condemarín Mabel, op. cit.

contenido, vivenciado en experiencias directas o a través de informaciones indirectas (Módulo 1, unidad 2).

Esto da lugar al:

esquema contenido

O bien puede referirse a la forma, más vinculada a la expresión dando lugar al:

esquema forma

Aunque ambos no difieren sustancialmente, los consideramos por separado, para su comprensión.

Gracias al "esquema contenido" que adelanta información, el niño puede comprender un texto desconocido.

Son estrategias que pueden actuar como predicciones en forma de supuestos o hipótesis.

Finalmente en la lectura los supuestos se confirman o se rechazan.

Por ejemplo:

el título de un capítulo puede sugerir un supuesto que la lectura, finalmente, permitirá aceptar o rechazar.

Comúnmente la práctica utilizada para anticipar el final conduce a decir:

- yo tenía razón

O bien,

- yo estaba equivocado.

Ahora corresponde formular el siguiente problema:

¿PUEDE ACTUAR EL ESQUEMA CONTENIDO EN LA PREPARACION DE LA LECTURA, ANTES DE LA INICIACION?

Para su solución le presentamos otros interrogantes.

1.	Para responder tenga en cuenta los contenidos del Módulo 3.
	Los ejercicios funcionales tradicionales, ¿constituyen una experiencia o una información que puede enlazarse con la nueva experiencia del acto de leer?
2.	¿Qué relación tienen con la teoría del esquema?
3.	<p>¿Qué relación puede tener la teoría del esquema con las actividades cognitivas tales como:</p> <ul style="list-style-type: none">- la toma de conciencia de lo que es leer y escribir- las experiencias sobre los propósitos de la lectura?
	Para responder tenga en cuenta los contenidos del Módulo 5.

No olvide consultar la clave de corrección

Ahora tratemos de analizar qué pasa con el "esquema-contenido" y sus concomitantes, -la anticipación y la predicción-, en el caso de:

LOS METODOS PARA LA LECTURA INICIAL

En el primer agrupamiento de los métodos que parten de elementos no significativos (alfabéticos, fónicos) no se reconoce ningún conocimiento ni experiencia anterior. Con benevolencia se podría aceptar que en la variante onomatopéyica se recurre al reconocimiento de algún sonido natural para asociarlo a la letra y que en las palabras claves se asocia el sonido inicial de la letra a alguna palabra conocida. Igualmente podría aceptarse que, cuando el niño induce el sonido a partir de palabras conocidas, utiliza algún elemento de información y de experiencia propia.

Sin embargo, estas experiencias son pobres y quizá no muy productivas porque esos métodos se desentienden de la comprensión en el acto de la lectura. Así se explica que ellos sean ajenos a la anticipación y a la predicción.

En el segundo agrupamiento, la anticipación participa de modo creciente.

Con respecto a la palabra entera ya hemos señalado, en la unidad 2, que siempre se le objetó el mecanismo de la adivinación.

Sobre este tema tan controvertido, algunos aceptan que la imagen da lugar a una anticipación del significado de la palabra, en el método de "ver y leer".

Se reconocen como anticipaciones de más indudable valor los programas de actividades que sirven como trama de experiencias previas, vivenciales y del lenguaje, no sólo capaces de crear en el niño fuertes motivos para leer y escribir, sino también de producir anticipaciones aptas para sus hipótesis y estrategias que facilitan su lectura comprensiva. Estas actividades se inician con el método de la frase y de las oraciones. Y son más significativas entre los que retoman y enriquecen el método de Freinet y, muy cerca nuestro en el espacio, aunque quedaron relegadas en el tiempo, se pueden encontrar en las experiencias de Olga Cossetini, de Luis Iglesias y de Jesualdo.

Si es cierto que al faltarle al niño los esquemas previos no puede comprender el texto,

se comprende que los niños procedentes de un determinado medio cultural tendrán dificultades para acceder a la comprensión de un texto cuyos contenidos son extraños a su propia experiencia.

Tómese como simple ejemplo: los libros que se editan en Buenos Aires y tratan sobre los medios de transporte de esta ciudad, no serán bien comprendidos en un pueblo donde tales medios no existen.

Lo mismo ocurriría en el caso inverso:

|| Si el texto no le brinda ninguna información nueva,
|| la lectura se torna extremadamente aburrida.

En resumen, si se analizan las experiencias más elaboradas del segundo agrupamiento de métodos, desde el de la palabra hasta los que llegan a utilizar el discurso, se caracterizan por:

movilizar la organización de esquemas previos estimulando la anticipación.

Esa anticipación que se da en actividades, relatos y lecturas, prepara para la comprensión:

Y ahora veamos:

¿QUE PAPEL JUEGA EL ESQUEMA-FORMA?

Al tratar los "esquemas-forma" nos proponemos agrupar algunas de las prácticas metodológicas que se justifican en la lingüística. Algunas de esas prácticas se utilizan deliberadamente en los métodos más actuales que parten de "experiencias de lenguaje", mencionadas en la unidad anterior.

Hemos dicho que, de acuerdo con las investigaciones sobre la "conciencia lingüística" (linguistic awareness) ya no se trata solamente de aumentar el vocabulario y de mejorar la articulación, sino también de ayudarle al niño al análisis que él naturalmente hace de la fonología, la sintaxis y la semántica de su lengua.

Sin embargo, y aunque con algunas condiciones,

|| la "teoría del esquema" sugiere enfatizar la enseñanza del vocabulario.

"Si se considera que las palabras constituyen "rótulos" para los esquemas, entonces mientras más palabras domine un niño, más preciso será para seleccionar los esquemas apropiados" (1).

Por su parte, Vellutino (2) agrega que, según sus experiencias, existe una alta correlación entre el nivel de vocabulario de un alumno, -especialmente de palabras abstractas-, y su posibilidad de leer.

Pero, estos y otros autores oponen dos conceptos:

1. El vocabulario estático (cada palabra por sí misma).
2. El vocabulario dinámico y contextual (cada palabra en un contexto).

Recomiendan la estimulación del segundo, que se obtiene en la fluencia natural del lenguaje en cuya urdimbre se encuentran todas las palabras (y no sólo los sustantivos concretos) así como los mediadores verbales (artículos, pronombres, conjunciones...).

Trasladados estos conceptos a los métodos, se puede inferir que:

|| si el niño es estimulado para usar el vocabulario que se obtiene en la práctica del lenguaje natural y en la rica frecuentación de la literatura infantil tendrá más facilidad para leer.

Recuerde usted las actividades lingüísticas propuestas en el Módulo 5 para estimular:

- la toma de conciencia léxica,
- la toma de conciencia fonológica,
- la relación entre el lenguaje hablado y escrito.

Ahora le presentamos una serie de preguntas para que Ud. reflexione y responda.

4. El niño ha comprendido que el lenguaje hablado está estructurado en palabras.

(1) Strange, 1980, citado por Mabel Condemarín, Op. cit.

(2) Vellutino F.R. "Teorías e investigaciones en el estudio de la dislexia en la niñez", en Teorías y Técnicas para la Comprensión del Lenguaje Escrito. Ed. por UNICEF y Universidad Católica de Chile, octubre de 1981.

¿Cómo cree usted que esa experiencia se integra en la comprensión del lenguaje escrito?

5. El niño ha realizado experiencias sobre la estructura sonora de la palabra para desarrollar el oído fonemático.

¿Con qué anticipaciones puede abordar la estructura de la palabra escrita?

6. Cuando ha realizado la experiencia de cambio de valor de un grafema:

¿Qué anticipaciones puede hacer, con la c o con la g?

Tomemos como ejemplo las palabras:

gusto y gelatina ——— cesto y costo

7. Cuando ha escuchado leer siguiendo la secuencia espacial del lenguaje escrito, ya sea en el libro, en la pizarra o en su cuaderno.

Cuando le dictó un texto a su madre o a su maestra y después intentó encontrar en ese texto lo que él mismo expresó oralmente,

¿Cómo puede enlazar esas experiencias cuando él mismo intenta leer lo que está escrito?

Recuerde consultar la clave de corrección.

Le recomendamos que usted vuelva a la unidad precedente para reflexionar sobre los métodos analizados en la misma; en particular, sobre el de las experiencias de lenguaje.

|| Con estos métodos, también el aprendizaje de la lectura se constituye en aprendizaje experimental, del que parecía excluida.

Como síntesis de lo que se desarrolló sobre el "esquema contenido" y el "esquema forma", podemos decir que el niño realiza:

experiencias cognitivas y lingüísticas que se adelantan para permitir que, desde la iniciación, el lector principiante realice ante el texto la experiencia de leer de manera interactiva con medios adquiridos, que le facilitan los "ajustes sucesivos" o las "regulaciones intuitivas", mediante los cuales podrá comprender y evaluar lo que está escrito.

Con esta interpretación se infiere que, para que la condición experimental se cumpla verdaderamente, es necesario iniciar al niño en la lectura y escritura de su lengua "madre" o "nativa" que es la lengua con la cual él realiza todo su aprendizaje natural en las primeras edades.

A este respecto, le recomendamos repasar la lectura N° 2 del Módulo 2 que trataba sobre la iniciación en la lectura en sociedades multiculturales con distintas lenguas.

En la ciudad de Buenos Aires no se presentan los casos límites del monolingüismo ni del bilingüismo, pero sí las diferencias horizontales que a veces se producen de barrio a barrio, y las diferencias verticales, especialmente en algunos distritos marginales. El respeto de la lengua del niño no solamente posee implicaciones intelectuales, sino también emocionales, que deben tenerse en cuenta en el punto de partida de las experiencias de lectura. Después se hará más fácil la introducción del niño en la lengua estandar que necesita para participar en el trabajo y en la vida cívica y cultural que unifica a la sociedad argentina.

A esta altura del desarrollo temático, Ud. se preguntará:

¿EXISTE ACUERDO SOBRE LOS METODOS PARA
LA INICIACION EN LA LECTURA?

Con respecto a la preparación o aprestamiento existen desacuerdos:

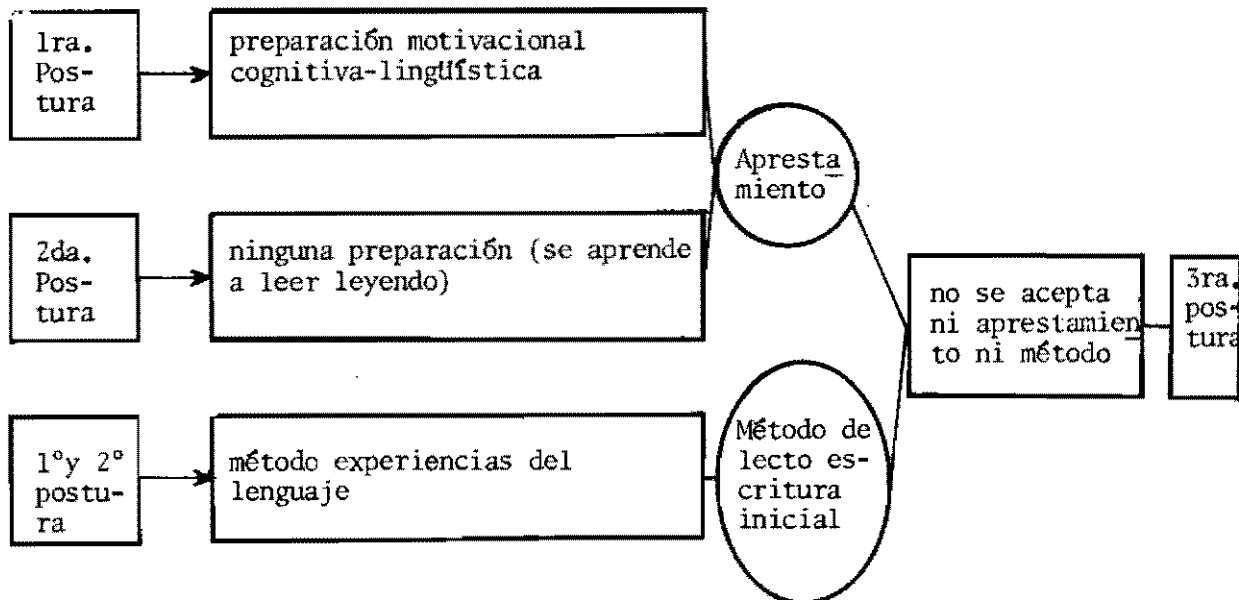
- unos aconsejan movilizar y activar los esquemas cognitivos y formales que después facilitan la elaboración del esquema complejo de la lectura,
- otros consideran que la "competencia lingüística", con la cual el niño crea su habla, también le permite comprender espontáneamente el lenguaje escrito.

Para estos últimos, las experiencias anteriores del lenguaje hablado no tienen importancia. Sólo se aprende a leer leyendo. La escritura y la lectura no se enseñan sino que el niño las construye.

Con respecto a los métodos para la iniciación existen acuerdos entre las posiciones opuestas para el aprestamiento, ya que ambas aceptan los métodos de la "experiencia del lenguaje".

Existe una tercera postura que no se preocupa por sistematizar la preparación y además desconoce la participación de cualquier método. Esta posición ha avanzado hasta negar la legitimidad de una pedagogía normativa y se revela contra una didáctica con normas. (1)

Lo graficamos para que usted lo visualice:



(1) Ana Teberosky, "La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita" en Lectura y Vida: N° 4, Año 1984.

Tanto quienes aceptan un método como quienes llegan al extremo de negarlos a todos, participan en recomendaciones que se refieren a actitudes del maestro, tales como:

- respetar la propia experiencia del niño en la construcción de su lenguaje escrito, con la mínima intervención del educador,
- evitar la corrección del error.

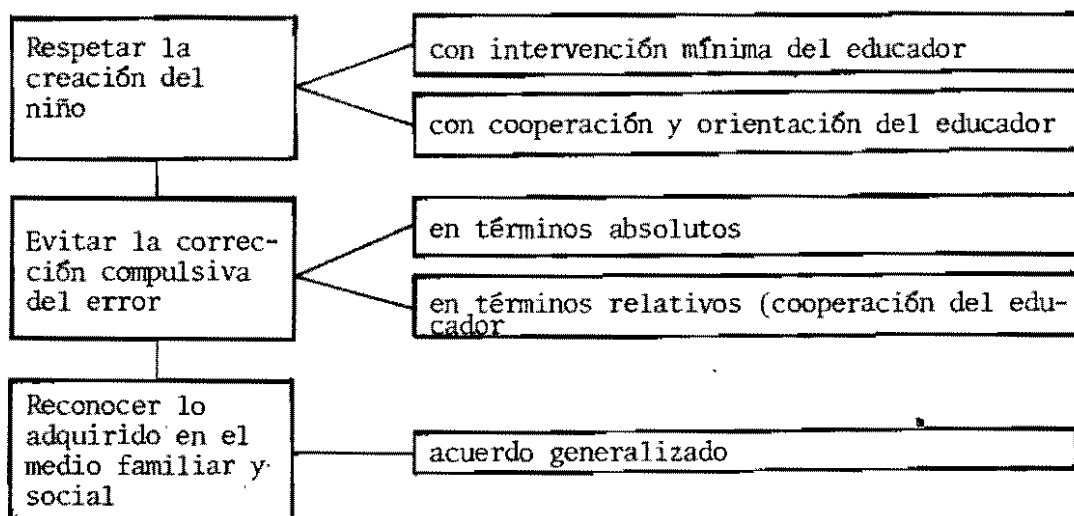
La primera recomendación surge, respectivamente, en la 2da. y 3ra. postura, de una concepción inmanentista que sólo confía en las posibilidades innatas de la competencia lingüística, o en las construcciones operatorias según las etapas de la epistemología genética.

Otras teorías psicogenéticas reconocen la creatividad del niño, pero con la cooperación creativa del educador.

En cuanto a la segunda recomendación, que aconseja evitar la corrección del error es válida para todos desde que, al formularse hace varias décadas la teoría del ensayo y error, se reconoce que éste, el error, forma parte del acto de aprender. En otras teorías psicogenéticas, (por ejemplo la de Wallon) se reconoce igualmente que el niño, en su propia experiencia, es quien corrige su error, pero insiste en no dejarlo totalmente librado a sí mismo sino en ayudarlo oportunamente en muchos casos con la participación de sus compañeros. Es de lamentar que, no siempre el maestro, en la práctica escolar, confía en que el niño corrija sus propios errores.

También es compartida por otras tendencias la recomendación que consiste en reconocer lo que el niño ya sabe cuando inicia el aprendizaje formal de la lecto-escritura en la escuela y no tratarlo como si nada hubiera aprendido antes en su medio familiar y social.

Veámos graficadas las diversas actitudes:



Con referencia a los métodos, la tercera postura, cuando los niega, se detiene en el apalítico sintético como blanco de su crítica, pero involucra a la metodología de la lectura en general.

Por el contrario, las otras posturas sostienen de hecho, a los métodos que culminan un largo proceso de evolución generado en la práctica escolar. Recibe el apoyo de direcciones psicológicas que, como la teoría del esquema, consideran que muchas de sus aplicaciones "no son simplemente un vino viejo en botellas nuevas sino más bien vinos más finos en botellas viejas y un poco de vino nuevo también". (1)

Como se advierte, se mantiene la polémica en el ámbito de los métodos.

Pero ya no se trata del combate entre dos enemigos: los fónicos y los globales. Ahora, la solución consistiría en suprimir ambos contrincantes declarando la guerra total a los métodos y también a la educación, por lo menos formal, y a la pedagogía.

La crítica excede a las atribuciones de quienes nos movemos en el ámbito de la lectura. Los teóricos de la educación probablemente encuentren el parentesco entre esta postura y otras que coinciden con la desescolarización. Estas tendencias preocupan en América Latina y en el Tercer Mundo donde la escuela se considera como el agente más eficaz para resolver de manera perdurable el problema del analfabetismo. Para eso tiene urgente necesidad de mejorar su calidad y recuperar así su papel alfabetizador.

Sobre las posiciones antipedagógicas en el tema de la lectura, deberá emitir su juicio el movimiento filosófico que actualmente se formula, entre otros interrogantes, sobre el destino que le espera a una pedagogía sin normas. (2)

Por nuestra parte creemos en la importancia de los métodos aunque estamos convencidos de que ellos no agotan por sí mismos los problemas del aprendizaje de la lectura y por eso creemos que:

No son una panacea.

Los problemas de la lectura sólo pueden resolverse dentro de una concepción pedagógica comprehensiva, holística, normativa, con perspectivas

(1) Strange, Citado por Mabel Condemarín, Op. cit.

(2) Snyders G. ¿A dónde se encaminan las pedagogías sin normas?
Ed. Planeta, Barcelona.

sociales, culturales, políticas y filosóficas, que investigue los hechos educativos con las respuestas de otras ciencias a las cuales respeta e interroga, pero no se subordina.

Actividades finales.

1. Con respecto a la relación que existe entre las percepciones y el lenguaje en los primeros años de la vida del niño, señale verdadero ☐ V o falso ☐ F según corresponda:

- a) En el primer año de vida son dominantes las percepciones sensoriales.
- b) El lenguaje hablado se interpone entre las impresiones directas de las cosas y el pensamiento.
- c) El rol de las percepciones a partir de los tres años, es fundamental para el aprendizaje de la lecto-escritura.
- d) Las actividades mentales se estructuran como formas superiores que intervienen en el proceso cognitivo.

☐☐☐☐

2. Señale con una (S) si se refiere a sincretismo y con una (G) si es a globalización.

- a) Confusión entre el todo y las partes.
- b) Ajustes sucesivos que conducen a una síntesis, fruto de un análisis en varios tiempos.
- c) Percepción totalizadora de las cosas.
- d) Regulaciones intuitivas.

☐☐☐☐

3. ¿Qué factor influye para la aparición de los métodos fónicos?

4. ¿Qué propósito persigue, fundamentalmente, la evolución de los métodos basados en unidades significativas del lenguaje?

5. En la "teoría del esquema":

- a) ¿Por qué dice Strickland que nuestros esquemas no están nunca completos?
- b) ¿Cómo se llenarían?

6. Una con flecha según corresponda:

- | | |
|-----------------|---|
| a) anticipación | a) predicciones sobre lo que se va a leer. |
| b) hipótesis | b) expectativas suscitadas sobre el contenido. |
| c) estrategias | c) adelanto de experiencia o información |
| | d) utilización de diversas experiencias anticipatorias. |

Clave de corrección de actividades de aprendizaje.

1. Si leer es esencialmente comprender, esos ejercicios no ofrecen información ni experiencias necesarias para el acto de leer.
2. No tienen ninguna relación.
3. Los ejercicios que le permiten la toma de conciencia de lo que es leer, es una experiencia que le ayuda a comprender la diversidad de contenido o vivencia que él puede encontrar en la lectura.
El conocimiento de los propósitos orienta sus anticipaciones.
4. Con esa experiencia puede reconocer más fácilmente cada palabra en la línea de escritura y hacerla corresponder con el lenguaje hablado anticipando su comprensión.
5. Con sus experiencias sobre la estructura sonora de la palabra y la correspondencia de cada fonema con un grafema.
6. Que la letra que le sigue le permite anticipar como se pronuncia en cada caso.
7. Estableciendo la relación entre el lenguaje hablado y el escrito, descubriendo las relaciones entre palabras y, entre grafemas y fonemas.

Clave de corrección de las actividades finales.

1.

a) ☐ V

b) ☐ V

c) ☐ F

d) ☐ V

2.

a) ☐ S

b) ☐ G

c) ☐ S

d) ☐ G

3.

la dificultad en el deletreo

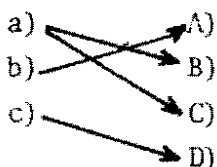
4.

la comprensión

5. a) Porque faltan partes de información. Es lo que Strickland llama ranura vacía.

b) Con un acto creativo, la comprensión es como un salto que se da para llenar ese vacío por medio de experiencias anteriores.

6.



Evaluación final

Al realizar las siguientes actividades usted podrá comprobar los logros alcanzados según los objetivos propuestos que encontrará en las primeras páginas del Módulo.

1. Analice la causa educacional que da lugar a la evolución de los métodos.

2. Le presentamos esta situación.



Responda en el casillero:

a) ¿A qué agrupamiento metodológico se refiere?

b) ¿Qué variante representa?

3. ¿Qué denominador común aparece entre los métodos de la oración, del texto libre y de las experiencias del lenguaje?

4. Señale con una cruz (x) la definición correcta de sincretismo según Wallon.

a) visión de conjunto anterior al análisis y a la síntesis ☐

b) confusión entre el todo y las partes que desaparece progresivamente gracias al análisis y la síntesis ☐

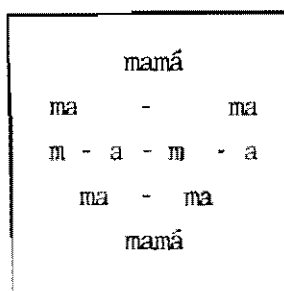
c) captación global de una idea. ☐

5. Según la "teoría del esquema" ¿Qué condiciones son imprescindibles para el aprendizaje de la lectura?

6. ¿Cuáles son las principales desventajas de los métodos fónicos?

7. Señale las diferencias entre el método de la palabra clave, palabra entera y palabra generadora, describiendo brevemente a los tres.

8. Señale con una cruz (x) ¿A qué método se refiere esta situación?



- a) palabra clave ☐
- b) palabra generadora ☐
- c) silábico ☐
- d) texto libre ☐

9. De las posiciones señaladas sobre métodos de la lectura inicial
¿Con cuáles está usted de acuerdo?
¿Por qué?

Acerque su respuesta al tutor.

Clave de corrección de la evaluación final.

1. - las dificultades que presenta cada uno en su aplicación.

2. a. ☐ fónico
b. ☐ palabra clave

3. Su respuesta puede ser:

☐ Que se basan en el lenguaje del niño a partir de sus propias experiencias.
☐ Que se basan en actividades anteriores.

4. b. ☒ X

5. Su respuesta puede ser:

☐ información y experiencias pasadas
☐ también: esquema de contenido y de forma adquiridos en la experiencia

6. La dificultad para:

- relacionar lógicamente el lenguaje hablado y el escrito,
- pronunciar las consonantes,
- unir las letras.

7. . La palabra clave es un método fónico que consiste en reconocer el sonido del primer grafema en una palabra.
. La palabra entera es el primer método que se basa en unidades significativas del lenguaje. Su comprensión se adivina por la imagen que acompaña a la palabra escrita, o bien, se aprende de memoria una cantidad de palabras.

El método de la palabra generadora, es un método analítico-sintético. Parte de la palabra, se divide en sílabas, letras y luego rehacen el proceso para reconstruir la palabra.

8.

b.



ANEXO

MODULO 6

Hemos culminado el desarrollo temático de este Módulo.

Damos comienzo al espacio reservado para las lecturas complementarias y el trabajo grupal.

Para las lecturas hemos elegido dos textos que se refieren a experiencias sobre lecto-escritura.

La primera relata los ensayos realizados por un grupo de maestros bajo la dirección de Olga Cossettinien la Escuela Experimental de la ciudad de Rosario Dr. Gabriel Carrasco.

Esta experiencia fue realizada en 1961, cuando todavía no había claridad sobre la metodología. Se lo advertimos para que usted pueda evaluar la lectura.

Por nuestra parte, consideramos como lo más valioso, todas las actividades previas que se hacen usando diversos medios de expresión y en particular el lenguaje hablado.

Con respecto a la segunda lectura, ésta se refiere a un trabajo realizado por la profesora Joyce Hood, para un seminario de educación que tuvo lugar en Colombia en 1982, en el que analiza cuáles son los pasos para ayudarle al niño a leer a partir de materiales escritos en su propia lengua.

En esta lectura usted podrá encontrar recomendaciones y se informará de la utilidad que presta el método de experiencia de lenguaje cuando se trabaja con grupos sociales discriminados.

Lo dejamos en compañía de las lecturas,
esperamos resulten de su interés.

Lectura N° 1.

El lenguaje y la lectura en primer grado.

Lea atentamente el material para extraer las siguientes conclusiones:

1. ¿Cuáles son las definiciones de hablar y escribir de las que se parte?
2. ¿Qué es lo que se busca?
3. ¿Cuál es el camino que emprende la maestra?
4. Se habla de un método ¿Cuál es?
5. ¿Cuáles son los pasos que se siguen?
6. ¿Con qué otros métodos se puede encontrar afinidad?

El lenguaje y la lectura en primer grado

Autor: Olga Cossettini

Edit. Eudeba, Bs.As, 1961.

Si enseñar a hablar es interpretar lo que se dice, si enseñar a leer es llegar a comprender el pensamiento escrito, hay que buscar los caminos para lograr esa abstracción.

Las actividades preliminares en la escuela primaria en el comienzo de este aprendizaje, constan de los más variados ejercicios en los que predominan la gimnasia manual que contribuye al desarrollo de las aptitudes sensoriales y neuromusculares, las actividades estéticas, el ritmo, el juego y toda una serie de estímulos que la maestra pone en juego antes de iniciar la enseñanza formal de la lectura.

Se realizan acciones diarias como jugar, pintar, dibujar, lavarse, hacer excursiones breves, recoger hojas y semillas, conversar sobre las cosas que ven mientras caminan, ordenar el aula, levantar y colocar la silla sin hacer ruido.

Además se habla con las madres asegurando su ayuda, etcétera.

Muchos niños ya pintan sus dibujos con acuarelas.

Emprendemos las primeras excursiones por los alrededores de la escuela. Todo lo que encontramos en el camino es objeto de su atención. Recogen semillitas, frutos secos, ramitas, que formarán parte del material con el que trabajarán diariamente.

En medio de la mayor alegría juegan y cantan en el patio. Algunos pequeños, que en un principio se mostraban tímidos y se aislaban de sus compañeros, ahora juegan y se confunden con ellos (1).

Utilizamos diariamente el dibujo e inventamos figuras graciosas que divierten a los niños. En esas formas diversas entran elementos de la escritura que serán útiles cuando el niño las aplique.

Con el uso diario de la plastilina y de las tijeras formamos muñecas, trenes, flores, animales, etcétera.

En la clase de música aprenden la ronda "Estaba la blanca paloma" que luego aplican en sus juegos durante los recreos. (2).

(1)(2) Diario de Dora Bautista.

Fines de marzo:

Hoy salimos los cuatro grupos a dar un paseo. Es un día bellísimo de otoño. Los niños se sienten felices y gozan con este tibio sol de la tarde.

- ¡Qué azul está el cielo! - dicen algunos.

- Es un cielo azul claro.

- Veo el sol- dicen otros.

Al volver al aula dibujan el cielo y el sol, y copian del pizarrón: "veo el sol" (1).

Esta oración es el punto de partida para la aplicación del método. Durante varios días las maestras hacen en sus diarios anotaciones como las siguientes: "salimos hasta la calle", "caminamos unas cuadras", "observamos el cielo", y repetimos en la conversación "veo el sol".

Con la tirilla que han dado a cada niño con la oración escrita, hacen ejercicios de dibujo y copia diarios y reconocen la oración en el pizarrón o en los carteles distribuidos en el aula, entre otras desconocidas.

No siempre es "veo el sol" el punto de partida. Los "diarios" de años anteriores emplean otra oración: "salimos de paseo", "como pan", "mi mamá lava", etcétera, según el momento vivido o la circunstancia. Conviene destacar que la oración debe significar siempre acción.

"Veo el sol" o "veo la nube" tiene para el niño un significado muy distinto de "el sol" o "cielo azul", vagos y escasos de interés. La acción es dominante y se sobrepone a una frase adjetivada o a la enunciación de "el sol". Además, el niño es actor, ve el sol, ve la nube, sale de paseo, y en su accionar está implícito su reconocimiento.

Nuestra oración inicial "veo el sol" y las siguientes, son utilizadas, además, para representar estados diarios del tiempo que el niño pinta en su cuaderno y llega al finalizar el año a representar, en una planilla en blanco que le da la maestra, el estado del tiempo de todo el mes, ejercicio que lo inicia en la observación de los cambios que se producen en la atmósfera.

5 de abril:

El tiempo continúa lluvioso. Faltan algunos niños. Con plastilina modelamos "veo la nube"; luego la escriben en el cuaderno debajo de la fecha

(1) Diario de Dora Bautista

"5 de abril", que copian del pizarrón. Desde la ventana contemplamos el cielo y los árboles: "no se ve el sol", "no se ve la nube", "veo el cielo gris"(1).

8 de abril:

Diariamente copian la fecha del pizarrón.

Con las tres oraciones aprendidas se ejercitan en la lectura, modelado y escritura.

Hoy, mientras escribían, llegó la madre de Juan Carlos. Miró atentamente el trabajo de su hijo, observó que no había traído todos sus útiles y se lo advirtió.

Mientras narro el cuento de los "tres ositos" llega la mamá de Susi y más tarde, para ver las rondas, se unen las madres de Oscarcito y de Gerardo. Noto que estos niños se muestran más inquietos y desatentos en presencia de las madres.

Durante el recreo vino el padre de Hugo. Este, feliz, le muestra el salón, y para demostrar sus progresos forma una igualdad con las semillas y los palitos. A la salida de clase esperaba en la puerta de calle el papá de Manuel para preguntarme "si es él de los que hacen punta". Lo tranquilizo y se va contento llevando de la mano a su hijo.

La mamá de Susi me pareció un poco indiferente.

Para acercarme a ella le pregunto si la niña está contenta. Su actitud se tornó más tibia y me respondió: "Sí, muy contenta, y yo también. Me gusta mucho el método de la escuela". (2)

10 de abril:

Estoy contenta con el progreso de mis niños. Son pocos los que todavía no escriben la oración y muchos los que las han memorizado bien. Mientras modelamos, nos visita la mamá de Nelson. Es gracioso el asombro de estas madres, que tal vez no han tenido oportunidad de convivir unas horas junto a los niños de un grado, al observar tantos chiquillos que monopolizan la atención de la maestra.

Para la madre existe "su niño" y de ahí la minuciosidad con que, si es cuidadosa, le examina los deberes y lo prepara para concurrir a la escuela, y de ahí también su incomprensión cuando el niño pierde sus útiles, no avisa y la mamá cree que la maestra debió adivinar la pérdida y rescatar

(1) Diario de Dora Bautista.

(2) Diario de Dora Bautista.

el objeto. Pero al entrar en este colmenar ve que junto a su niño hay otros, y entonces surgen frases como éstas; ¡Cuántos chicos! ¡Qué paciencia, señorita! ¡Yo, que con el mío tengo para entretenerme! ¡Qué quebradero de cabeza!

Generalmente, como en el caso de la mamá de Nelson, la madre no se limita a mirar; se siente envuelta por la actividad del grupo y ayuda. Abrocha el delantal, estimula a un niño, le corrige a su pequeño. ¡Su pequeño!

Al rato de estar, el mundo se suspende en dos seres: la madre y el niño. La madre, en un instante nuevo de su vida, el más distinto de todos y el igual a todos porque está animado por su amor. (1)

11 de abril:

"Veo el cielo azul" es la cuarta oración.

El grupo más atento y laborioso evidencia progresos; sobre todo, me agrada la contracción al trabajo y su independencia al realizarlo.

Los miro cuando toman la merienda. Festejan las gracias de Roberto. Sus ocurrencias hacen las delicias de los demás; son chicos ingenuos que sin embargo encantan a todos.

Martita dijo: - La señorita tiene la cara más linda que todos. Y Roberto le contestó: - ¿Querés que tenga una cara de ratón? (2)

16 de abril:

Hacemos una excursión al río y observamos el lugar. Juntamos huevitos de caracoles. Nos detenemos frente a las plantas de campanillas que azulan el barranco y recogemos hojas. En el aula, con papel de diario, recortamos hojas de campanilla utilizando los dedos.

Estamos en el cuarto día de la oración "veo el cielo azul". Sólo dos niños no copian aún; los demás han hecho notables progresos (3).

22 de abril:

Hacemos una breve excursión y de ella deducimos "veo el cielo azul y el sol". De regreso al aula copian la oración después de haber dibujado el cielo y el sol. (4)

(1)(2) Diario de Dora Bautista.

(3) Diario de Elsa Giaccaglia.

(4) Diario de Emma Comellas.

23 de abril:

Hacemos ejercicios de reconocimiento de las oraciones aprendidas y agregamos ésta: "veo la nube y el sol".

Salimos con Dora y Nidia de nuevo hasta el río y nos detenemos con los niños a observar con más cuidado la planta de campanilla. Les encanta la flor y cada uno recoge un manojito. Eduardo observó la presencia de los estambres en el centro de la flor, a los que la mayoría denomina "hilitos". Los cuentan y reconocen cinco.

Al regresar dibujan y colorean la flor, y algunos trabajos resultan buenos. (1)

25 de abril:

Separamos los elementos de la segunda oración, que resulta fácil a la mayor parte de los niños.

En el recreo converso con mis compañeras sobre el progreso de los chicos y combinamos para organizar las clases movibles y adelantar al grupo que permanece rezagado. Mañana empezaremos esta tarea. (2)

Durante una semana las maestras han trabajado con los elementos de las frases "cielo gris" y "veo el cielo azul". Han combinado estas palabras con otras conocidas y han formado la primera lectura que, impresa en el mimeógrafo, dan a los niños para que la estudien:

veo el cielo gris,
veo la nube y el sol,
no veo el cielo azul.

La lectura y la escritura diarias afianzan el conocimiento.

Se ve en los cuadernos copiada la fecha y agregado "abril ya pasó". Este ejercicio hecho diariamente como simple copia y sin que la maestra llame la atención del niño en el resto del día, se convierte en conocimiento sin ningún esfuerzo.

Resumen de las actividades de los meses de marzo y abril; 35 días hábiles. Tomado del plan de trabajo mensual.

(1) Diario de Emma Comellas.

(2) Diario de Dora Bautista.

Después de los primeros días los niños del grupo superior y medios A y B, copian la fecha. Para adiestrar la mano empleamos dibujos sencillos que objetivan las clases de aritmética, así como el trazado de hojas recogidas en las excursiones que los niños usan como molde.

Con historietas simples y dibujitos enseñamos las vocales sin insistir en la lectura de las mismas. Lo hacemos para adiestrar a los más tímidos y lentos.

Los elementos de la lectura y escritura surgen de la vida diaria y de las observaciones.

Nos valemos de frases que, unidas al dibujo, se repiten diariamente.

Dirigimos nuestra observación al cielo por considerar que su aspecto, determinante del día, está íntimamente relacionado con la vida de todo individuo. Además, ofrece un material sencillo de conversación y dibujo. Permite el uso de la acuarela y proporciona conocimiento de los colores azul, gris y amarillo.

Las etapas del conocimiento de una oración son: observación del cielo y del sol, conversación, dibujo, copia de la oración.

Reconocimiento de la misma en tiras de papel.

Modelado de la oración en plastilina.

Ejercitación diaria de estas actividades hasta que la mayoría la escribe de memoria.

Así procedimos con las cuatro oraciones:
veo el sol, veo la nube, veo la nube y el sol, y no veo el cielo azul.

A medida que los niños van distinguiendo las palabras, se forman nuevas oraciones y se introducen los monosílabos no y sí.

Conocidas éstas muy bien, se cortan y los niños forman otras nuevas.

Importa destacar que hasta ahora la lectura es un juego. Los más capaces reconocen y escriben de memoria o al dictado las palabras de cada oración al tercero o cuarto día.

Desde el 26 de abril agregamos una nueva palabra: "día" 26 de abril.

Además del colorido del cielo hecho diariamente y del dibujo de formas para aritmética, los niños ilustran los temas de conversación y agregan a la representación gráfica la expresión escrita.

Esto permite el adiestramiento de la mano, el desarrollo de la atención para la copia de las oraciones, el conocimiento de nuevas palabras, etcétera.

En esta forma surgen oraciones y palabras como las siguientes: salimos de paseo, llueve, armario, hoja, hoja de campanilla, fuimos de visita. Recordamos que estas oraciones y palabras no se memorizan; tampoco se insiste en su reconocimiento hasta el momento oportuno.

Lectura N° 2

Las narraciones y escritura de experiencias en el programa de lectura.

Le presentamos esta lectura para sugerirle iniciativas como las que han surgido de la experiencia de la autora.

Confeccione su propia guía de lectura.

SEGUNDO SEMINARIO NACIONAL SOBRE

LECTO- ESCRITURA

Agosto 11-12-13 de 1982

LAS NARRACIONES Y ESCRITURA DE EXPERIENCIAS EN

EL PROGRAMA DE LECTURA

Por: Joyce Hood

Pueden imaginar que si muchas narraciones se escriben digamos con las 200 palabras más comunes, y todas esas narraciones se facilitan a los niños, entonces, tendrán mucha práctica con ese vocabulario. Cuando los niños puedan leer por primera vez y con mucha fluidez narraciones escritas a ese nivel de vocabulario, entonces pueden pasar al nivel de dificultad siguiente. El nivel siguiente incluiría las 500 palabras más frecuentes. Cuando los niños puedan leer con facilidad narraciones a este nivel se pasaría al siguiente y así progresivamente hasta alcanzar el dominio de las 2.500 palabras más usadas.

Ya que no disponemos de los suficientes autores como para satisfacer la necesidad de materiales de lectura de gran interés y bajo vocabulario, se hace necesaria otra fuente de materiales para la ejercitación de la lectura.

Nuestra segunda fuente de materiales está en los mismos estudiantes. Con nuestra ayuda, los niños pueden escribir sus propias historias, fáciles de leer. Ayudar a los lectores principiantes o a los lectores deficientes a escribir sus propias narraciones es una parte del llamado Método de Experiencias del Lenguaje para la enseñanza de la lectura inicial. Hay varios procedimientos diferentes para la enseñanza que pueden seguirse para ayudar a los niños a escribir sus propias historias. Para comenzar, los niños más pequeños necesitan mucha ayuda para iniciar una narración. Les daré dos ideas para lograr que los niños inicien su narración. Los alumnos mayores con dificultades en su lectura también necesitan ayuda para pensar sobre qué escriben y para ellos pueden utilizarse las mismas ideas. Sin embargo, los que tienen dificultades, también necesitan ayuda para escribir sus materiales de

estudio para otras materias. Explicaré la forma de crear materiales de estudio para los alumnos mayores y luego hablaré sobre las diversas formas de utilizar las narraciones escritas por los niños para ayudarles a aprender a leer. Lo anterior completará mi discusión sobre fuentes de materiales de ejercitación apropiados para ayudar a los niños a dominar la lectura.

El primer paso para lograr que los niños escriban sus propios materiales es conseguir que hablen. Necesitan quizás, tanta conversación como escritura para que sus ideas se desarrollen lo suficiente como para escribir las en su forma final. La conversación debe hacerse en grupos grandes de manera que aquellos niños que se expresan mejor, puedan compartir sus ideas y servir de modelo para aquellos niños cuyas ideas no fluyen con tanta facilidad. Aunque los mejores en su lenguaje oral realizarán la mayor parte de la conversación, todos aquellos quienes van a escribir necesitan dedicar algún tiempo a la conversación antes de comenzar a escribir. Es responsabilidad del profesor hacer preguntas a los niños más callados, si es necesario, con el fin de asegurarse la participación de todos.

El segundo paso para lograr que los niños escriban es darle palabras. A veces puede hacerse simultáneamente con el paso anterior. El profesor debe seleccionar primero un tema de discusión. Un ejemplo de un tema bien simple sería un color, digamos el rojo. Para los niños más pequeños el profesor puede sugerir que escribirá en el tablero una lista de todas las cosas que pueden pensar que sean rojas.

Cuando los niños conversan, comparten ejemplos que los estimulan a pensar más. Al escribir, el profesor proporciona palabras. Otra cosa que puede hacer es asignar a cada niño una palabra para dibujar. Las palabras y los dibujos pueden exhibirse en una cartelera o en un papel grande para que los niños puedan encontrar y copiar las palabras que necesitan a medida que escriben. Con los niños que hayan tenido alguna experiencia con la escritura, el profesor puede preguntar palabras que describan formas de movimiento. Por ejemplo... O, palabras para escribir sobre monstruos como...

Los niños pueden, por supuesto, tratar de escribir las palabras que necesitan pensando en los sonidos. Necesitan practicar pronunciando las palabras para sí mismos e identificando los sonidos que necesitan para escribirlas.

Estoy segura de que todos ustedes están familiarizados con las tareas y actividades que pueden desarrollarse para enseñar a los niños a

escribir las palabras y tienen muchas técnicas muy buenas para ello que podemos compartirlas.

Quiero hacer énfasis en una técnica que consiste en demostrar a los niños no solamente cómo se asocian las letras que usamos para escribir con los sonidos de la palabra sino también, con la forma de sentir la palabra en los labios y en la lengua. Los niños pueden escribir mejor si pueden aprender a asociar la forma cómo se siente una palabra cuando se pronuncia con la secuencia de letras que deben utilizar para escribirla. Aquellos niños con una pobre discriminación auditiva pueden decir, pronunciar una palabra, para compensar sus deficiencias en la capacidad auditiva. Decir la palabra y; sentir el orden de los sonidos es también muy útil para los niños cuya memoria secuencial es deficiente. Pueden tener dificultad para recordar el orden correcto de las letras que pertenecen a una palabra. Pueden tener dificultad para recordar como se vé una palabra en términos de la secuencia de sus letras. Sin embargo, pueden verificar la secuencia de las letras pronunciando la palabra lentamente y notando el orden en que se producen los sonidos.

Esta práctica, asociación sonido-letra, ayudará a los niños a proporcionarse las palabras en el momento de escribir la narración.

Inclusive, con la ejercitación, los niños pueden aprender a escribir solos; no es bueno confiar únicamente en su capacidad para proporcionarse ellos las palabras que necesitan para escribir la narración. Detenerse para pensar cómo se escribe una palabra interrumpe demasiado el flujo de ideas.

Por esta razón es bueno preparar listas de palabras antes de que comience la escritura de la narración, así tendrán entonces a su disposición la escritura de muchas palabras que necesitan. Habrá sólo unas pocas palabras que tendrán que tratar de escribir por sí mismos. Pueden dedicar la mayor parte de su energía a pensar en las ideas que quieran expresar en lugar de esforzarse en pensar en los sonidos.

El tercer paso para ayudar a los niños a escribir consiste en proporcionarles estructuras. Para principiantes pueden ser estructuras de oraciones simples. El profesor puede presentar una estructura como "Yo puedo" y discutir con los niños sobre cosas que puedan hacer. Esta discusión ayudará a los niños a generar y a compartir ideas. Después de ayudar a los niños con ideas para la escritura, el profesor necesita ayudarles con las palabras.

Para los lectores principiantes, el profesor puede darle a cada niño una copia de la estructura propuesta y pedirles que dibujen algo que puedan hacer. Mientras los niños dibujan, el profesor puede recorrer el salón y escribir en la hoja de cada niño, la palabra que está dibujando.

Entonces el niño puede copiar la palabra completa en su dibujo. . Para los principiantes el copiar de un modelo en su pupitre es mucho más fácil que tratar de copiar del tablero o cartelera.

Quando los niños han tenido mucha experiencia con la escritura pueden entonces trabajar con la estructura dada en el tablero y con la lista de posibles palabras.

Después de escribir e ilustrar sus oraciones, los niños necesitan una oportunidad para leer las oraciones entre ellos. Esto permite a cada uno mucha ejercitación con la lectura de la palabra dada, en nuestro ejemplo, la palabra "puedo" permite presentar muchas otras palabras. Los profesores pueden pensar en otras actividades para ejercitación adicional que los niños disfruten. Por ejemplo, pueden sentar a los niños en círculo cada uno sosteniendo su dibujo y pedirles que encuentren y lean todas las oraciones que dicen algo sobre lo que podemos hacer con las manos, o sobre lo que no podemos hacer si llueve, etc.. Después de compartir esta experiencia los dibujos pueden exhibirse o llevarlos a la casa. Si el proporcionar oportunidades para practicar la lectura es uno de los objetivos primordiales de las actividades de escritura, sería bueno usar las oraciones de los niños para hacer un libro. Supongamos que el profesor comienza dirigiendo una discusión sobre cosas que los niños pueden hacer en el parque. Entonces puede pedirle a los niños que dibujen y escriban oraciones relacionadas con el tema. El profesor puede idearse una portada con el título "En el parque", coleccionar todas las oraciones de los niños y pegarlas. Así tienen un libro más fácil para que los niños practiquen la lectura.

A medida que los niños tienen más experiencia con la escritura, las estructuras que el profesor les proporciona pueden ser más complejas. Por ejemplo, cada alumno puede escribir por sí mismo una narración o puede ilustrar un libro utilizando la siguiente estructura:

Yo juego con
Yo juego sobre
Yo juego en
Yo juego detrás de

Yo juego al frente de

Yo juego por

Yo juego debajo de

Con imaginación, los profesores pueden inventar sus propias estructuras.

Cualquier secuencia de oraciones repetidas servirá. Otro ejemplo:

Pedí a papá algo rojo

Me compró un

rojo.

Todas estas estructuras pueden llamarse, digamos, "motivadores" de la narración.

Hay algunas narraciones cortas, poemas y canciones que tienen excelentes estructuras para comenzar las narraciones. Será necesario que los niños conozcan la escritura de una gran variedad de palabras para utilizar estructuras más elaboradas como las de poemas y canciones. Puede ser mejor que todo el grupo trabaje unido para crear una nueva narración con la ayuda del profesor. Sin embargo, algunos niños pueden ser capaces de utilizar las estructuras y crear solos nuevas narraciones. Las narraciones que crean resultan bastante fáciles para los demás compañeros porque la estructura se repite en unas y otras, y no olvidemos que el niño practica mucho cuando escribe y relee su propia narración. Es probable que los buenos lectores disfruten las narraciones de los demás mientras que los lectores deficientes sólo sean capaces de leer sus propias narraciones. Si el dictado de la narración ha sido más bien reciente, los lectores deficientes pueden recordar lo que han escrito y esto les ayuda a reconocer la palabra.

Dije que les daría dos ideas para ayudar a los niños pequeños a iniciar la escritura de sus propios materiales. La primera idea consistió en los "motivadores" sobre los cuales acabamos de hablar, las estructuras de oraciones, de narraciones y poemas cortos que pueden utilizarse como modelos.

Nuestra segunda idea para lograr que los niños comiencen, incluye técnicas para ayudar a los niños a dictar sus narraciones originales. El primer paso en el proceso de dictado consiste en facilitar a los niños una experiencia interesante sobre la cual puedan escribir. Por ejemplo, llevarlos a visitar un lugar interesante como la panadería, el zoológico, etc.. Otras experiencias interesantes podrían ser una película, llevar un rato un animal al salón, etc.. Cualquiera que sea la experiencia, el propósito es captar

el interés de los niños, centrar su atención y darles algo para discutir. Lo mismo que con los "motivadores" en el método de dictado de narraciones, los niños deben pasar mucho tiempo hablando. El profesor puede hacer preguntas que ayuden a decir algo e incluir a los niños más tímidos. El profesor debe preparar algunas preguntas que lleven a los niños a hacer comentarios y que puedan usarse para escribir la narración sobre la experiencia que han disfrutado.

Después de dedicar algún tiempo a la discusión, el profesor debe entonces pedir a los niños que le ayuden a escribir la narración.

Puede escoger ciertos niños para que le ayuden con los comentarios que hicieron durante la discusión. Puede hacer preguntas a los menos conversadores que también sirvan para la narración. Digamos que la experiencia central fue proporcionada por un alumno; su mamá, llevó al salón su gatico por treinta minutos de modo que los niños pudieron verlo, jugar y comer. El título de la historia podría ser "El gatico de Roberto". El profesor podría preguntar a un niño tímido: "¿Cómo es el gatico de Roberto"? A otro niño podría decirle: "Yo oí algo sobre la mancha blanca en la nuca del gato" "¿Puedes repetírmelo para escribirlo?"

El gatico de Roberto es negro y pequeño
tiene una mancha negra en su nuca
parece como con un babero blanco...

Para ayudar a los niños a recordar sus comentarios el profesor puede preguntar: "¿Qué comió el gatico?". "¿Le gustó la comida?".

Al principio, puede ser más fácil escribir la narración con toda la clase.

Tan pronto como los niños se familiaricen con la rutina, es mejor trabajar con grupos pequeños. Los alumnos pueden agruparse de acuerdo con sus capacidades para leer sus narraciones. Luego el grupo más capaz puede dictar una narración más larga para que el profesor la escriba. Es importante que la narración se escriba en el mismo lenguaje del niño o en un lenguaje muy similar. Esto es posible trabajando con grupos más pequeños.

Si toda la clase o un grupo pequeño de niños dicta la narración, algunos niños pueden ser capaces de leer solamente la parte de la narración que ellos hayan dictado. Algunos alumnos pueden ser capaces de leer otros renglones si recuerdan quién los dijo. Puede ser una buena idea marcar cada parte de la narración con el nombre del niño que la dijo: Al principio, los

niños confiarán en su memoria (sobre lo que se ha dicho) para leer. Por esto es muy importante escribir la narración inmediatamente, cada vez que los niños se expresan. Cuando el profesor pueda hacerlo, es muy bueno dejar que cada niño dicte su narración, de manera individual, mientras observa escribir al profesor. Así, el niño puede ver claramente cómo se combina la expresión oral con la escrita. El proceso de escribir narraciones dictadas ayuda a los niños a comprender cómo funciona el lenguaje. Los mayores beneficios surgen sin embargo cuando los profesores son capaces de inventar medios interesantes para releer muchas veces la narración. Aquí hay algunas ideas:

1. ¿Quién puede encontrar el renglón sobre la mancha blanca?
2. Encontremos todos los renglones que tienen la palabra "gatico".
3. He tapado algunas palabras en la narración, leamos juntos y tratemos de adivinar cuáles palabras son.
4. ¿Quién puede leer toda la narración sobre "El gatico de Roberto"?
¿Quién más quiere ensayar?

Si no hay muchas rivalidades en el grupo ni marcadas diferencias en el rendimiento, pueden escribirse en la parte de atrás de la hoja los nombres de los niños que han leído la narración. Así pueden motivarse otros niños a leer. Los profesores también pueden promover actividades extra de trabajo gráfico con los niños sentados en sus puestos. Pueden darle a los niños una copia de la narración con las oraciones escritas en desorden para que sin mirar el modelo, las recorten y ordenen. Muchísima práctica releiendo la narración será necesaria para realizar este ejercicio. Otra idea podría ser, darles una copia de la narración que tenga omitidas las palabras que pueden dibujarse para que los niños las completen con un dibujo. Cuando se trabaje con las narraciones a un nivel individual, es más fácil adaptar los métodos a las capacidades del niño: Primero, la narración puede ser de la extensión que el niño sea capaz de manejar. Segundo, puede pedirse al niño que lea tanto como sea capaz. El profesor puede decir: "Te leeré la narración primero y pensemos cuáles palabras sabes". Juntos, el profesor y el niño, pueden subrayar las palabras - tal vez una o dos solamente, o tal vez, varias palabras o frases - todo depende de la seguridad y conocimientos del niño. Al día siguiente, el profesor puede decir: "Crees que puedes leerme estas palabras subrayadas antes de que lea la narración? Ensayemos".

Si el niño puede hacerlo, entonces tal vez muchas más palabras pueden subrayarse. Gradualmente el niño logrará leer la narración completa.

Entonces, el profesor puede proporcionarle práctica extra pidiéndole que "busque y lea" como vimos, se podía realizar con el grupo. Cuando se trabaja con un niño muy adelantado, el profesor podrá pedirle que encuentre y subraye las palabras que no sabe más bien que las que ya sabe y, prometerle que le leerá esas palabras mientras él lee el resto de la narración en voz alta. Si el niño se sorprende al descubrir que sabe esas palabras en el contexto o, si después de leer la narración varias veces, las aprende, entonces puede tachar los subrayados. Cuando el niño pueda leer toda la narración independientemente, la narración puede decorarse con una estrella u otro símbolo especial.

Pueden ver que los niños comienzan con la lectura de las narraciones que ellos han escrito o creado con la ayuda de los "motivadores" antes de que hayan aprendido todos los sonidos de las letras y antes de que hayan aprendido a escribir. Si las narraciones son cortas y se han escrito recientemente, la memoria de los niños sobre el contenido compensará su falta de conocimientos sobre los sonidos para leer las palabras. Cuando hayan aprendido a leer sus propias narraciones y también los sonidos de las letras estarán listos para leer las narraciones de los demás. El profesor puede coleccionar las narraciones de los niños en libritos y separarlas, por ejemplo, en narraciones sobre animales domésticos, sobre historias miedosas, juegos que nos gustan, etc.. (etcétera). Los niños de una clase pueden intercambiar con los de otra. Así se tendrá siempre mucho material de lectura fácil.

Trabajo grupal

Le presentamos la propuesta de trabajo grupal para que Ud. realice en pequeño grupo y luego lleve sus conclusiones y propuestas al grupo grande en su reunión mensual.

Objetivos

Observe en la escuela común la metodología utilizada para el aprendizaje de la lecto-escritura inicial.

Analice la metodología observada.

Elabore una propuesta metodológica.

Consigna de trabajo en pequeño grupo

1. En pequeño grupo observe clases correspondientes al primero y segundo grado sobre aprendizaje de la lecto-escritura.
2. Analice las ventajas y desventajas de los métodos usados. Justifíquelas.
3. Proponga una metodología adecuada a los grupos observados, encuadrándola dentro de los lineamientos del módulo.
4. Presente la propuesta al grupo grande.

Grupo grande

Para trabajar en el grupo grande se sugiere:

- analizar las propuestas presentadas por los grupos
- emitir un juicio sobre las mismas
- reflexionar sobre:
 - si cabe imponer un método
 - si el maestro puede elegir uno entre todos, o si puede combinarlos y de qué manera.

Ficha de evaluación de la reunión grupal.

Al finalizar el encuentro, complete en forma individual esta ficha, marcando con una cruz en el casillero que crea conveniente.

1. En cuanto a los trabajos realizados.

- 1.1. los trabajos presentados fueron interesantes
- 1.2. los resultados de las experiencias fueron parecidas
- 1.3. hubo conclusiones encontradas
- 1.4. las presentaciones constituyeron un avance en lo trabajado.

muy de acuerdo	de acuerdo	indeciso	en desacuerdo

2. En cuanto a la dinámica de la reunión.

- 2.1. Hubo buen nivel de participación
- 2.2. se trabajó en un buen clima
- 2.3. la coordinación fue adecuada
- 2.4. hubo situaciones conflictivas no resueltas
- 2.5. la discusión facilitó una mayor profundización del tema.

muy de acuerdo	de acuerdo	indeciso	en desacuerdo

Nos despedimos

Usted puede haber sacado como conclusión que no hay método que sea una panacea, y que sería vano esperarla.

Pero tampoco nada nos autoriza a negar toda norma que pueda constituirse en un método que oriente al maestro, a condición de que éste tenga una sólida preparación científica y que domine los secretos del arte de enseñar.