

371.684
B 862



Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires

SICADIS

SERVICIO DE INNOVACIONES CURRICULARES A DISTANCIA

**La lectoescritura inicial
en una escuela
para la democracia**

MODULO 5

Secretaría de Educación / 1985

371.684

B 862

BIBLIOTECA	
Entrada	8/8/86
Revisión	A.g.
Interés	h

INV	005411
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

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. piso - Buenos Aires - Rep. Argentina

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

PREPARACION PARA LA LECTO-ESCRITURA

MODULO 5

Contenido

INTRODUCCION

UNIDAD 1

- Para el niño: ¿Qué es leer y escribir?
- Actividades finales.
- Síntesis.
- Clave de corrección de las actividades finales.

UNIDAD 2

- El momento mágico para aprender a leer.
- Actividades finales.
- Síntesis.
- Clave de corrección de las actividades finales.

UNIDAD 3

- Sociabilidad, comunicación, lenguaje.
- Actividades finales.
- Síntesis.
- Clave de corrección de las actividades finales.

UNIDAD 4

- Toma de conciencia lingüística.
- Actividades finales.
- Síntesis.
- Clave de corrección de las actividades finales.

SINTESIS FINAL.

EVALUACION FINAL.

CLAVE DE CORRECCION DE LA EVALUACION FINAL.

DIAGRAMA CONCEPTUAL.

ANEXO:

- Lecturas complementarias.

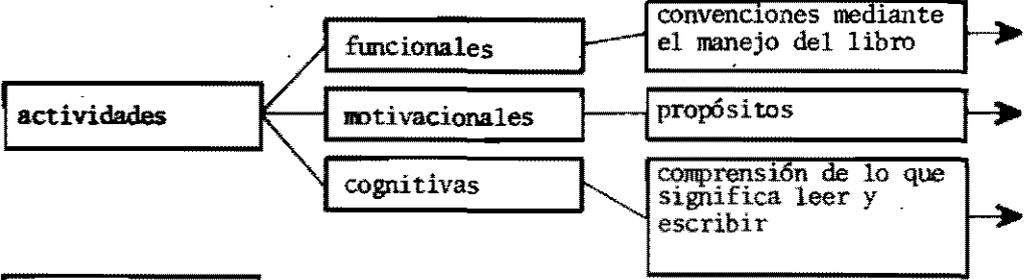
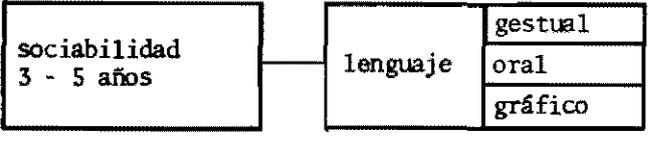
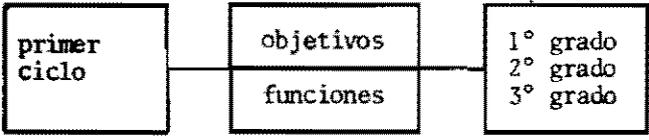
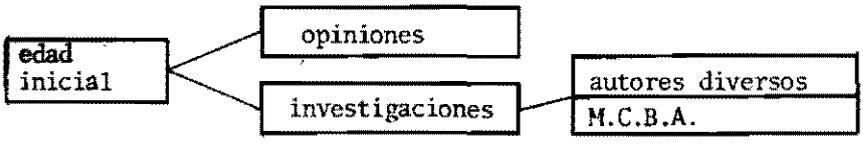
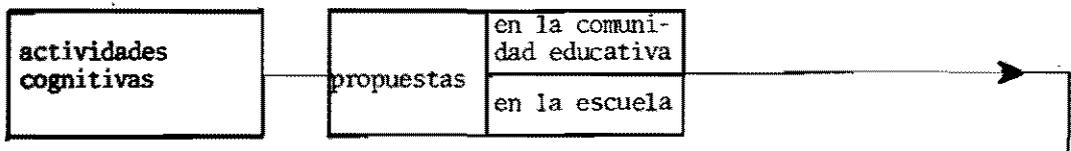
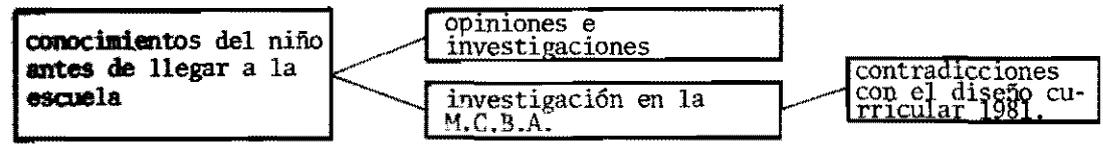
Lectura N° 1: ¿Se debe enseñar a leer y escribir en el jardín
de niños?

Un problema mal planteado.

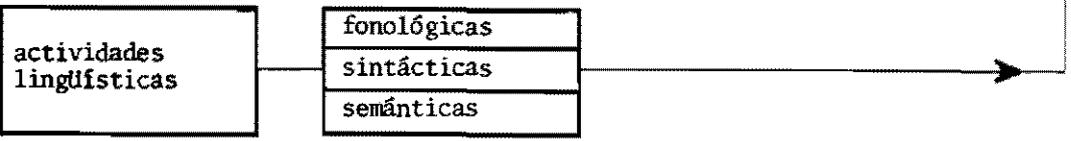
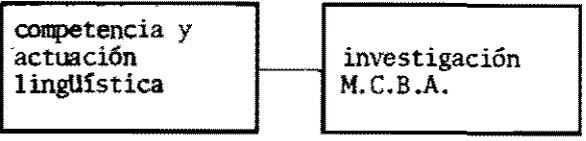
Lectura N° 2: El lactante y la literatura.

. Guías de lectura.

- Trabajo grupal.



conocimientos lingüísticos y lectura inicial



Síntesis de actividades
 motivacionales
 cognitivas
 lingüísticas
 funcionales

Comenzamos el Módulo con:

Preguntas de un diálogo.

- ¿Para qué vas a la escuela?
- ¿Para qué te sirve escribir?
- ¿Para qué te sirve leer?

Una aclaración.

Estas preguntas fueron realizadas por la Dirección de Investigación de la Dirección General de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires.

Las respuestas fueron dadas por un grupo de alumnos de 6 a 9 años.

Algunos cuestionamientos.

¿Cuáles son los verdaderos propósitos del aprendizaje de la lecto-escritura? y,

¿Qué pasos se pueden sugerir para ayudarle al niño a comprenderlo?

A partir de ese cuestionamiento nos surgen otros:

- ¿A qué edad inicia el niño el aprendizaje de la lecto-escritura? ¿Existe un momento mágico para aprender a leer?
- ¿Qué funciones cumple el primer ciclo del nivel primario?

- ¿Se pueden introducir propuestas nuevas como requisitos del aprendizaje de la lecto-escritura?
- ¿En qué consisten esos requisitos? ¿Son funcionales, cognitivos, lingüísticos?
- Antes de empezar la escuela ¿sabe el niño lo que es leer y escribir? ¿Interesa que lo sepa?
- ¿Se le puede ayudar a comprender lo que es leer y escribir y para qué sirve?
- ¿Se realizan en el Jardín de Infantes actividades cognitivas que le ayudan al niño a comprenderlo?
- ¿Tiene importancia la lengua que el niño construye oralmente para su aprendizaje posterior de la lectura? ¿Por qué? ¿Se le puede ayudar?

En este módulo responderemos estos interrogantes.

Antes de comenzar el trabajo, nos parece conveniente hacer una sintética recapitulación sobre lo tratado hasta el momento en el programa.

Pensamos que le será de utilidad para estructurar conceptos que le faciliten ubicarse en las próximas temáticas.

Hasta el momento hemos desarrollado los siguientes temas:

- la importancia del lenguaje escrito, la función alfabetizadora de la escuela;
- la madurez, sometiendo al análisis y a la crítica los ejercicios funcionales que se practican, y proponiendo un modelo inicial del aprendizaje de la lectura;
- la experiencia que tiene el niño sobre su propio lenguaje oral y escrito.

Ahora, basándonos en los conocimientos y en las conclusiones obtenidas, nos ocuparemos de la tarea escolar proponiendo acciones didácticas:

En este Módulo, para la preparación de la lectura.

En el Módulo 6, para abordar los métodos de la lectura inicial.

Recuerde

la sugerencia de desprender el diagrama conceptual que se encuentra al comienzo del Módulo para tenerlo presente durante el estudio.

UNIDAD 1

Comenzamos el trabajo presentando los objetivos propuestos para esta sección.

Que Ud. docente:

- . analice los puntos de vista acerca de las nociones que tiene el niño sobre el lenguaje escrito antes de iniciar la escolaridad
- . conozca con qué nociones de lectura y escritura llega el niño a la escuela en la ciudad de Buenos Aires
- . analice las contradicciones existentes entre esas nociones y el Diseño Curricular 1981
- . se capacite para orientar a los padres desde la comunidad educativa, acerca de cómo los niños pueden comprender tempranamente lo que es leer y escribir y se motiven para ello.

A propósito de estos objetivos, ¿Ud. se ha preguntado si el niño pequeño sabe lo que es leer y escribir?

¿CREE QUE NECESITA SABERLO?

Algunos pedagogos consideran que así como el maestro debe saber lo que va a enseñar, también el niño debe saber qué es lo que va a aprender y para qué lo va a aprender.

La comprensión de lo que es la lectura y la escritura participa como componente conceptual o cognitivo del aprendizaje inicial.

Por supuesto que no necesita ni podrá aprender las definiciones de la lectura ni de la escritura. Lo que queremos decir es que no puede iniciarse en estos aprendizajes como si fueran actividades sin sentido, tal como ocurre cuando se le empieza a enseñar a escribir mediante la copia o bien cuando se le empieza a enseñar letras o sonidos aislados del contexto o mediante palabras que para él carecen de significado.

|| El niño debe comprender lo que es leer antes de
|| comprender el contenido del texto.

Algunos investigadores han opinado que:

|| el niño llega a la escuela sin saber que la escri
|| tura es un lenguaje que sirve para comunicarse.

Otros, por el contrario, sostienen que:

|| en la cultura gráfica de nuestra época y especial
|| mente en las zonas urbanas, todos los niños son
|| objeto de múltiples estímulos del medio que les
|| permiten conocer el sistema escrito de su lengua.

Dichos estímulos pueden ser:

- señalizaciones de las calles,
- carteles,
- escrituras que aparecen en la TV,
- diarios,
- etc..

Y además, ven acciones de lectura y escritura porque los adultos que los rodean:

- leen el diario,
- usan la guía de teléfonos,
- hacen anotaciones,
- dejan mensajes por escrito,
- escriben cartas,
- etc..

En algunos casos, simplemente porque sus hermanos mayores van a la escuela y los ven escribir.

A primera vista, parecen más razonables las opiniones mencionadas en segundo término. Sin embargo, tampoco en este caso las opiniones son su ficientes.

Mediante investigaciones rigurosas realizadas en 1982 con niños primitivos de Papua, Nueva Guinea, John Downing llegó a la siguiente conclu sión:

"Los niños abordan el aprendizaje de la lectura con conceptos sólo parcialmente desarrollados sobre las funciones características del habla y la escri tura".

"Bajo 'condiciones razonablemente buenas', los ni ños desarrollan una claridad creciente sobre las funciones y características del lenguaje".

Es cierto que los niños de las ciudades reciben los estímulos que se han señalado. Pero no todos disponen de los adultos que necesitan para elaborar esos estímulos.

No todos, especialmente, tienen la misma posibilidad de ver escri-
porque en sus hogares se escribe poco, con dificultad, o no se escribe.

Los niños de las numerosas familias que han llegado a la periferia
de las ciudades con el gran proceso de urbanización de las décadas recientes,
se encuentran con un medio impregnado de escritura. Pero se puede suponer
que esos signos no tienen para él mucho sentido, como quizá tampoco lo ten-
gan para los niños que hablan las variantes dialectales del lenguaje popular,
porque la escritura que ven no suele tener relación con su propio lenguaje,
ya que al no ser un "lenguaje de prestigio", no suele estar expresado en la
escritura.

Les resulta así difícil comprender la relación entre lo que
ellos dicen y lo que está escrito y comprender que la escri-
tura es una producción gráfica convencional, que expresa su
propia lengua.

Por todo eso, es legítimo pensar que aun en los medios urbanos,

no todos los niños están en condiciones de comprender espon-
táneamente el valor de comunicación de los signos escritos.

La mencionada investigación de la M.C.B.A. (1984) se propuso ave-
riguar si los niños que llegan a nuestras escuelas:

- saben lo que es leer y escribir y,
- si tienen otras nociones de lectura y escritura.

A tal efecto se realizaron varias pruebas.

La primera en los primeros días de abril, a los pocos días de ini

ciadas las clases, consistió en pedirles que escriban su nombre.

Los resultados aparecen en el siguiente cuadro.

Cuadro 10 - Escritura del nombre propio (%)

	No lo hace	Garabato	Grafías inventadas	Usa algunas letras convenc.	Usa letras convenc.	Nº de alumnos
1º grado	9,24	3,37	4,97	22,26	59,84	(1006)
2º grado	0,80	0,00	0,00	4,51	94,68	(997)
3º grado	0,09	0,19	0,00	0,19	99,51	(1033)

Según esos resultados, la mayoría (87,07%) intenta escribirlo o lo escribe, si bien el 4,97% usa grafías inventadas, el 22,26% usa algunas letras convencionales y el 59,84% usa letras convencionales.

Para averiguar si los niños tienen nociones de lectura y escritura se tomaron respectivamente dos pruebas: una de reconocimiento de acciones de lectura y otra de reconocimiento de acciones de escritura.

La primera prueba consistió en mostrarle al niño diferentes escenas que representan la vida escolar y extraescolar, y se le decía:

Mirá todos los dibujos que hay acá.

¿En cuáles ves a alguien leyendo?



Resultados.

Cuadro 14: Discriminación de acciones de lectura (%)

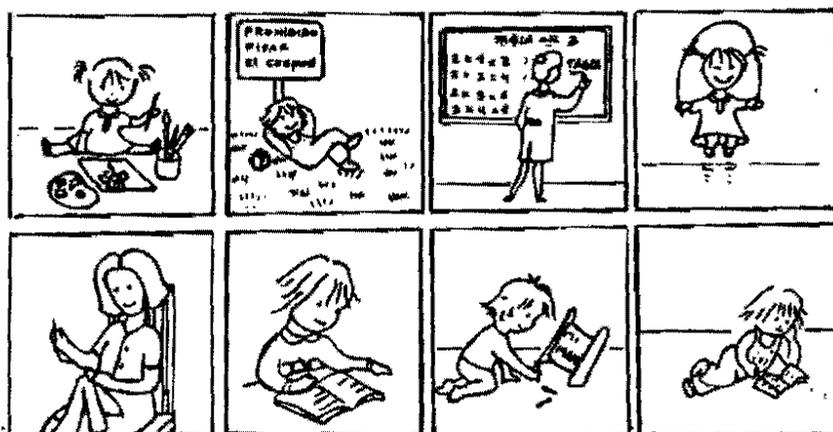
Grado	Respuestas correctas Items			Número de alumnos
	1	6	7	
1°	92	98	95	(1006)
2°	94	100	100	(997)
3°	95	97	97	(1033)

Como puede ver, los resultados son muy favorables y el alcance de la influencia del medio podría reconocerse mejor si se aplicara comparativa mente esta prueba en medios rurales y otros privados del "ambiente de lectura".

Posteriormente, ante otra serie de cuadros se les dijo:

Ahora mirá estos otros dibujos.

¿En cuáles ves a alguien escribiendo?



Los resultados obtenidos en esta prueba son también elevados:

Quadro 15. Discriminación de acciones de escritura.

Grado	Respuestas correctas (%)			Número de alumnos
	3	6	7	
1°	91	94	96	1006
2°	94	97	98	997
3°	88	94	94	1033

Se puede observar que al ingresar a primer grado:

- el 37% de los niños diferencia letras de otros signos,
- el 36% de los niños distingue claramente las letras y los números, de otros signos,
- sólo el 21% no establece la diferencia que se investiga.

En principio, estos datos indican que:

|| los niños reconocen las acciones de lectura y de
|| escritura.

Y que en una proporción menor, pero muy significativa también

|| saben escribir su nombre y reconocen letras y
|| números.

En resumen, pudimos comprobar que los niños:

- . describen los actos de lectura y escritura, escriben su nombre y diferencian letras y números.

Las conclusiones obtenidas contradicen el Diseño Curricular 1981 en varios aspectos. Para comprobarlo le sugerimos que realice un análisis del mismo, analizando, en la página 89, la recomendación que dice:

| "hasta la segunda mitad del año escolar no se
| introducirá la comunicación escrita (lectura
| y escritura)".

Nosotros creemos que esta recomendación retiene los aprendizajes naturales del niño.

¿UD. QUE PIENSA?

Supongamos que usted pensó en los niños que no realizaron las pruebas. Fueron muy pocos en la ciudad de Buenos Aires.

¿VALE LA PENA REBAJAR EL NIVEL DE APRENDIZAJE DE TODO EL GRUPO AL DE ESOS POCOS NIÑOS?

Muchos piensan que cuando así se procede, "se nivela para abajo". Nosotros creemos que se los ha retenido inútilmente en 1981, 1982, 1983 y parcialmente en algunas escuelas en 1984.

Inútilmente, porque para "prepararlos" se aplicaron ejercitaciones en uso que nada tienen que ver con la lectura comprensiva ni con la escritura con significación.

Recuerde que en el Módulo 3 hemos analizado cuidadosamente el tema de la madurez y de esas ejercitaciones para el "aprestamiento" que no cambió de manera esencial en la llamada "didáctica del desarrollo".

Esos pocos niños no tendrán ningún beneficio y los demás, se "aburren", y empiezan a disgustarse con la maestra y con la escuela.

Esta reacción ha sido comprobada en los años recientes y los padres manifestaron seriamente su protesta.

También estas reacciones han sido registradas en la consulta de 1984 con la participación de 550 padres.

En cuanto a esos pocos niños deben ser los que merecen mayor atención por parte del maestro y prestarle toda la ayuda que necesitan para que se pongan a la par de los demás. Se debe tener mucho cuidado para evitar todo prejuicio con respecto a su real capacidad.

SIGAMOS ANALIZANDO...

Puede ser que existan niños que, aunque respondieron bien a las pruebas, más aún, que aunque estén rodeados de lenguaje escrito, no comprendan su valor de comunicación.

¿SE LE PUEDE AYUDAR TEMPRANAMENTE A COMPRENDER LO
QUE ES LEER?
¿DE QUE MANERA?

En la vida del niño, este objetivo le propone a la escuela una de sus primeras acciones para influir sobre el medio, ya sea en la comunidad educativa democrática, o apoyándose en los medios masivos de comunicación.

La escuela debe:

- informar a los padres sobre los beneficios que recibe el niño, desde su primera edad, cuando se familiariza con libros, revistas y otros materiales.
- Orientar a los padres para la elección de los libros según las edades.

Y, por supuesto, en la comunidad educativa se deben buscar los medios para que en los hogares más humildes los niños puedan disponer de esos materiales.

Profesionalmente, se debe aconsejar la iniciación con libros ilustrados o revistas que contengan imágenes simples al comienzo y, progresivamente, más complejas pero siempre con objetos y situaciones que sean reconocibles para el niño.

Los libros deben tener que ser libros que les produzcan placer, sobre todo cuando los padres comiencen a leer los textos que acompañan primero, o los libros de la literatura infantil que corresponden a las sucesivas edades.

La escuela debe persuadir a los padres para que desde edades muy tempranas "les lean" a sus hijos pequeños. Sentados sobre sus rodillas, los niños comenzarán a experimentar todas las emociones que pueden hallarse dentro del libro y así comenzará a quererlo y a buscarlo.

Al mismo tiempo, accederán a las convenciones gráficas, tales como:

- el movimiento de páginas de derecha a izquierda.
- el movimiento de la vista y la necesidad de detenerla y volver algunas veces
- el encadenamiento para comprender relaciones y secuencias entre las imágenes.

Además de brindarle placer, el libro le permitirá realizar, con más eficacia, las ejercitaciones que carecen de sentido cuando se hacen como mecanismos disociados de la acción de leer.

Y CON LA ESCRITURA ¿QUE CONVIENE HACER?

Ante todo, darle todas las oportunidades para que el niño, desde su más temprana edad, utilice tizas y lápices de las características más adecuadas para su manejo.

Recuerde que el niño está físicamente preparado para hacer trazas casi al mismo tiempo que aprende a caminar. Y que, al producirlos, finalmente llega a la necesidad de producir escritura como una representación de cosas, imágenes y del lenguaje hablado. Desde la escuela, se puede aconsejar a los padres que les den a sus hijos oportunidades y libertad para que realicen ese proceso. Se les puede sugerir que escriban contenidos significativos sin pensar en el resultado, aunque este sea un simple garabato.

|| Cuando los niños llegan a la escuela sin esos estímulos previos, que pueden recibir en la familia o en el pre-escolar, el maestro de primer grado debe realizar ejercitaciones para:

- familiarizarlos con libros con imágenes
- leerles los textos que acompañan a las imágenes
- leerles otros textos breves de alto valor afectivo y emocional, con fuerte estimulación sonora y rítmica
- leerles cuentos que los diviertan, los conmuevan, les despierten expectativas.

Todo debe desarrollar su amor por el libro que es la clave de su aprendizaje.

En cuanto a la escritura, darles desde el primer día de clase la oportunidad de que vean cómo el maestro escribe con distintos propósitos aunque ellos no sean todavía capaces de leer lo que dice esa escritura.

Y, sobre todo, darles desde el comienzo a los mismos alumnos la oportunidad de escribir, - no de copiar -, a menos que lo haga espontáneamente, sino de escribir aunque sus trazos sean ilegibles para ellos mismos y para los demás.

Otros estímulos, que se propondrán en las próximas unidades, le irán ayudando a escribir con significación.

Con estas experiencias, antes de llegar a la escuela o apenas ingresa, el niño comienza a comprender lo que significa leer y escribir.

Son experiencias que estimulan los componentes cognitivos necesarios para el aprendizaje inicial de la lecto-escritura.

Actividades finales.

Compruebe a través de estos ejercicios si logró los siguientes objetivos:

Que Ud.

- . analice los puntos de vista acerca de las nociones que tiene el niño sobre el lenguaje escrito antes de iniciar la escolaridad
- . conozca con qué nociones de lectura y escritura llega el niño a la escuela en la ciudad de Buenos Aires
- . analice las contradicciones existentes entre esas nociones y el Diseño Curricular 1981
- . se capacite para orientar a los padres acerca de cómo los niños pueden comprender tempranamente lo que es leer y escribir y se motiven para ello.

1. En esta unidad se han propuesto actividades para estimular precozmente el componente cognitivo del aprendizaje inicial.

a) Enumere qué actividades se proponen.

.....
.....
.....

b) ¿Qué efectos produce la lectura de textos interesantes en el niño?

.....
.....
.....

Actividades funcionales desarrolla mientras manipula los libros?

.....
.....
.....

¿qué conclusión se arribó en la investigación realizada en la M.C.B.A.,
en la prueba tomada en los primeros días de abril en la que se les pidió
que escribieran su nombre?

.....
.....
.....

3. ¿En qué aspectos, en esta unidad, se contradice al Diseño Curricular 1981?

.....
.....
.....

Clave de corrección de las actividades finales.

1.

- a) - aconsejar a los padres que les lean desde temprana edad
- Dar al niño oportunidades para usar lápices y tizas
- Sugerirles que manejen libros y que escriban, cualquiera sea el resultado.

b)

- . El amor por la lectura.
- . Deseos permanentes de leer.
- . Desarrollo de la imaginación y la creatividad.

[Otras pueden ser sus respuestas]

c) Aprende convenciones tales como:

- Se lee y escribe de izquierda a derecha, y de arriba a abajo.
- Se sigue una secuencia.
- Etc.,

2.

La mayoría lo escribe. Un porcentaje bajo usa grafías inventadas. Un porcentaje alto usa grafías convencionales.

3.

- No es necesario postergar el aprendizaje de la lectura hasta el mes de agosto.
- Las actividades funcionales en uso no son fundamentales.
- Hay que enriquecer básicamente los aspectos cognitivos.

[Estas pueden ser algunas de sus respuestas]

ANÁLISIS:

En esta unidad, hemos:

. Analizado

opiniones sobre el conocimiento que tiene el niño acerca de la lectura y escritura.

. Presentado

las investigaciones de la M.C.B.A. sobre el conocimiento que tienen los niños de lo que es leer y escribir.

Las contradicciones entre esos conocimientos y el Diseño Curricular 1981.

. Desarrollado

actividades que ayudan al niño pequeño a tomar conciencia de la noción de lectura y escritura.

UNIDAD 2

Retomemos algunos interrogantes presentados al comienzo del módulo.

¿A QUE EDAD INICIA EL NIÑO EL APRENDIZAJE DE LA
LECTO-ESCRITURA?

¿UD. CREE QUE EXISTA UN MOMENTO MAGICO PARA
APRENDER A LEER?

Ese momento

¿SE DEBE TRADUCIR EN UNA EDAD DETERMINADA?

Para resolver estos cuestionamientos, Ud. podrá:

- conocer opiniones e investigaciones sobre la edad inicial para el aprendizaje de la lecto-escritura,
- analizar los propósitos del primer ciclo del nivel primario.

Iniciemos el trabajo...

Todos conocemos niños que aprenden a leer y escribir antes de concurrir a la escuela.

Por otra parte, en algunos casos existen disposiciones que prohíben la enseñanza de la lectura en los niveles pre-escolares del sistema for

mal y en otros, expresa o tácitamente, se considera nocivo o innecesario que el niño inicie precozmente ese aprendizaje.

En consecuencia, se produce en los padres cierto desconcierto no exento de temor cuando sus hijos pequeños, menores de seis años:

- se interesan por la lectura,
- preguntan lo que dicen las palabras escritas,
- se toman la libertad de leer.

Uno, entonces se pregunta:

¿SE ESTARÁ RECARGANDO LA MENTE DEL NIÑO?

¿ESTAMOS ANTICIPÁNDONOS A SU EVOLUCIÓN NORMAL?

¿CHOCARÁ DESPUES CON LO QUE ENSEÑE LA MAESTRA?

No pocas veces, el interés de los niños por leer se ha visto frustrado porque sus padres creen que la actitud científica consiste en esperar hasta los seis años para que, en la escuela, le enseñen a leer, ya que casi universalmente se acepta que la edad de seis o 7 años es la indicada para iniciar la educación formal, que tiene a su cargo la alfabetización.

Como se sabe, en nuestro país, para ingresar a la escuela, el niño debe tener cumplidos los 6 años al 30 de junio del primer año lectivo, es decir, que puede ingresar con 5 años y 9 meses, aproximadamente. Pero en los diseños curriculares de los últimos años se postergaba el aprendizaje de las primeras letras o del "código gráfico" hasta el mes de agosto, entre otras cosas, probablemente, porque todos los niños ya han cumplido la edad prevista.

Conviene preguntarse, entonces:

¿EXISTE UNA EDAD PRECISA PARA APRENDER A LEER?

Podemos averiguar las opiniones de algunos pedagogos.

Dewey decía en el año 1898:

"Los conocimientos fisiológicos actuales indican la edad aproximada de 8 años como bastante temprana para algo más que una atención incidental a la forma visual y escrita del lenguaje".

Patricke, en 1899, decía:

"Nuestro creciente conocimiento de la mente del niño, de sus sistemas muscular y nervioso, y de sus sentidos especiales lleva sin lugar a dudas a la conclusión de que la lectura y la escritura son materias que no pertenecen a los primeros años de la vida escolar sino a un período posterior".

En oposición a estos autores, otros defendieron una posición opuesta.

Es el caso de María Montessori, que defiende la enseñanza de la lectura a temprana edad y de Decroly, que iniciaba sus experiencias en lectura con niños de 3 años.

Ciryl Burt, en Inglaterra, creía que sólo hacían falta aulas suficientes para que los niños comprendidos entre los 3 y 5 años aprendieran a leer y escribir.

Vigotsky consideraba que la enseñanza de la escritura debía transferirse al preescolar.

... parece conveniente que Ud. conozca algunos trabajos experimen-
...
...izados al respecto.

Se mencionan, a veces con gran sensacionalismo, investigaciones a
niños menores de tres años que aprendieron a leer.

Pero se puede comprobar que dichos niños:

- poseían una edad mental superior al promedio,
- que la instrucción era individual y muy motivada.

Lo más importante es que en muchos casos se entendía por lectura
simple reconocimiento de letras y palabras, no siempre con significación.

En el año 1958, la investigadora Dolores Durkin (1) realizó dos es-
udios sobre niños que aprendieron a leer precozmente en su casa.

Las características comunes encontradas en dichos niños consistía

en lo siguiente:

- . a los 4 años comenzaba a interesarles el material escrito,
- . preguntaban sobre lo que decía,
- . mostraban deseos de dibujar las letras,
- . disfrutaban con sus propios juegos con la escritura.

En las familias de esos niños:

- . todos sus miembros leían,
- . por lo menos uno de los padres era lector asiduo,
- . ambos pasaban mucho tiempo con sus hijos y
- . si bien no hacían intentos por enseñarles a leer les leían,
respondían a sus preguntas y los estimulaban a seguir pre-
guntando.

(1) Dolores Durkin, 'Hechos sobre el aprendizaje de la lectura en pre-escolar'
en ¿Enseñar a leer en pre-escolar?

Como conclusión, la investigadora registró que en sus hogares se desarrollaba tácitamente un programa de lectura con la combinación de:

1. Experiencias interesantes para el niño.
2. Oportunidades de preguntar y hablar.
3. Personas dispuestas para responder preguntas relacionadas con la escritura, lectura y ortografía.
4. Materiales para escribir.
5. Contactos positivos con libros y lecturas.
6. Contactos con materiales relacionados con el interés del niño por materiales escritos: almanaques, programas de T... juegos con escritura...

Otros datos, muy interesantes, porque nos conciernen directamente son los obtenidos en la experiencia realizada en 1984 en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Se presentaron pruebas de:

- lectura literal de palabras,
- lectura literal de oraciones,
- de comprensión de texto corto,
- de comprensión de texto largo.

Los resultados fueron los siguientes:

CUADRO 30: Nivel de Lectura (%)

	1°	2°	3°
Apareamiento correcto de palabras	7	92	99
Apareamiento correcto de oraciones	3	80	98
Lectura literal correcta de un texto corto	2	66	93
Lectura literal correcta de un texto largo.	2	31	71
TOTAL DE ALUMNOS: 3036	1006	997	1033

Analicemos estos resultados.

Los niños, al ingresar, tienen edades que oscilan entre los 5 años y 9 meses, y 6 años y 9 meses. En ler. grado, prácticamente no existen niños que repitan o que, por otros motivos, superen esas edades. Esto permite decir que antes de esas edades,

- el 7% lee palabras,
- el 3% lee oraciones,
- el 2% lee literalmente un texto corto y un texto largo,
- el 1% lee en un nivel de comprensión inferencial.

Se sabe que ninguno tuvo ocasión de escribir ni siquiera su nombre ni tampoco recibió enseñanza para la lectura en el preescolar del sistema y que, en forma coherente con el Diseño Curricular 1981, se prohibió totalmente el lenguaje escrito en las aulas del preescolar y hasta el mes de agosto en 1er. grado.

De lo visto surge la necesidad de analizar los motivos de la creación del 1er. ciclo en el nivel primario.

Las evidencias demuestran como lo hemos visto, que en ciertas condiciones:

antes de los 6 años algunos niños comienzan la lectura, entendida como actividad inteligente que esencialmente requiere la comprensión.

Y muchos otros-como se vió en la unidad anterior - tienen nociones de lenguaje escrito.

Pero tampoco los seis años constituyen el límite superior para el aprendizaje porque en algunos casos, aunque se trate de niños inteligentes pueden iniciarla más tarde.

Las realidades observadas y las investigaciones han sugerido ciertos cambios de criterios para iniciar a los niños en el aprendizaje de lecto-escritura. La tendencia general, en los países más avanzados, consiste en:

contemplar un ciclo de aprendizaje inicial que permita una mayor flexibilidad.

Donde ya se ha hecho obligatorio el "Jardín de Infantes" o "escuela maternal" o "Kinder", ese ciclo comprende el último año del nivel pre-escolar y los dos primeros de la escuela primaria.

En nuestro país, desde hace varios años, también se adoptó el criterio de "ciclo inicial". Comprende igualmente tres años, pero a partir del primer grado de la escuela primaria.

Se puede suponer que este criterio responde a la extensión todavía limitada del jardín de infantes sobre todo si se tiene en vista la perspectiva general de la República. Porque si bien es cierto que en la ciudad de Buenos Aires el 93% concurre al jardín de infantes, existen provincias donde la población del pre-escolar no supera el 20% y, dentro de ellas, hay pueblos y áreas rurales que no tienen jardines de infantes.

Creemos necesario advertir que al comenzar el año 1985, en algunos barrios de Buenos Aires se ha producido un importante incremento en la matrícula de primer grado, a consecuencia del desplazamiento hacia la ciudad de una población de distintos orígenes. Esos niños, generalmente, no han concurrido al jardín de infantes.

Entonces:

¿CUAL ES LA FUNCION DE CADA GRADO EN EL PRIMER CICLO?

Los hechos demuestran que, mientras en el origen de la concepción del ciclo inicial subyace el criterio de flexibilizar la edad de la iniciación, entre nosotros generalmente se ha interpretado el ciclo básico como medida para lentificar el aprendizaje más que para estimularlo.

Se lo utilizaba para esperar y no para ayudarle al niño a transitar fácilmente con alegría, con gusto, los pasos y también los saltos que naturalmente debe dar para llegar a leer y escribir.

Cabe pues insistir en la pregunta:

¿TENEMOS CLARIDAD SOBRE LO QUE SE PERSIGUE EN EL CICLO BASICO?

Los maestros que se desempeñan en el primer ciclo,

¿CONOCEN SU FUNCION ESPECIFICA EN CADA GRADO?

Esa función,

¿ES LA MISMA EN PRIMERO QUE EN TERCERO?

Según el Diseño Curricular 1981,

todo consistía en enseñar lentamente, a fuerza de repetir y repetir las letras y las sílabas combinadas en palabras, oraciones y otros contextos sin mayor interés ni sentido.

Contrariamente en las "Pautas para la Orientación del Proceso de Enseñanza" - "Aprendizaje de la Lectoescritura", publicado por la Secretaría de Educación a comienzos de 1984, aparecen las siguientes respuestas para nuestros interrogantes:

El primer ciclo no sólo tiene por objeto completar lo que no alcanzaron a aprender los alumnos en el jardín de infantes y en primer grado.

"No tiene por objeto prolongar durante tres años un aprendizaje que antes se preveía para uno solo, sacrificando los progresos de quienes generalmente constituyen la mayor parte de los alumnos. Por lo contrario, se trata de hacerles tomar el ritmo a los rezagados, de hacer posible que todos accedan sin riesgo al segundo ciclo.

Si el primer ciclo no contempla objetivos que se proyectan hacia el futuro escolar inmediato, puede fracasar un mayor número de niños que aquellos que no completaron el aprendizaje de la lectura en primero, segundo y tercero".

En el mismo documento se establece una diferencia entre los alumnos que recibe el maestro de segundo grado y los que promueve el de tercero.

Para su mejor comprensión transcribiremos algunos párrafos del citado documento.

"Usted, en 2° grado y usted también, en 3°, recibirán a un alumno que ya tiene la experiencia de un año o dos en el sistema de relaciones que rige en la educación formal. Puede ser que ese niño haya recibido el estímulo del éxito o la frustración del fracaso. Pero es seguro que si sólo aprendió ciertos mecanismos por repetición, cada uno de ustedes tendrá que hacer un esfuerzo para modificar esa situación". Pág. 12.

"A Usted, docente a cargo del 3er. grado, nos permitimos decirle también que no está obligado a seguir el orden de los grafemas y sus combinaciones en sílabas (como se establece en el Diseño Curricular 1981). Los alumnos que usted recibe, probablemente, ya leen cualquier párrafo que contenga palabras y expresiones de su propio vocabulario, que respondan a su experiencia y a su interés. Si así no fuere, es preferible que usted apele a otros recursos para hacer posible esta lectura". Pág. 13.

Resumiendo:

El primer ciclo no es una unidad para enseñar lentamente "el alfabeto" y "el silabeo". Cada grado, en dicho ciclo, tiene objetivos peculiares en la evolución del aprendizaje del niño como actividad de la imaginación, la inteligencia y el juicio valorativo y

crítico que incitan a la creación.

La perspectiva de integrar al niño en el segundo ciclo del sistema requiere ya, por lo menos en tercer grado, un entrenamiento inicial en la lectura para aprender que forma parte de todo el proyecto educativo del nivel primario. Mirando hacia el futuro de sus alumnos, ustedes hallarán los recursos para que ellos tengan éxito en la escuela. Así ustedes también lo tendrán. Pág. 14.

Le presentamos la siguiente síntesis:

Grados	Objetivos
1°	Iniciar la lectura comprensiva y la escritura con significación.
2°	Lograr que todos los niños completen el aprendizaje de la lectura y escritura.
3°	Completar el aprendizaje comprensivo y crítico de la lectura y desarrollar la escritura con significación, en vista de los requerimientos del segundo ciclo.

Partiendo de estas reflexiones y considerando que las orientaciones dadas en el Documento de Flexibilización, son muy generales, trataremos de analizar en las restantes unidades de qué modo el modelo del aprendizaje inicial y las investigaciones realizadas sobre algunas de las variables que intervienen, pueden sugerir propuestas para la preparación del aprendizaje de la lectura de modo que faciliten,

el tránsito de la preparación hacia la lectura y la escritura con naturalidad, sin discontinuidades, como un descubrimiento que el niño hace de un mundo mágico al que llega fácilmente y con alegría.

A través de estas actividades Ud. comprobará si logró:

- . Conocer opiniones e investigaciones sobre la edad inicial para el aprendizaje de la lectura y escritura.
- . Analizar los propósitos del ciclo inicial.

1. Señale con una cruz (X) al autor de esta opinión:

"Sólo hacen falta aulas suficientes para que todos los niños comprendidos entre 3 y 5 años aprendan a leer y escribir".

a) Dewey

b) Patricke

c) Montessori

d) Burt

2. Señale algunas de las características comunes encontradas en niños que aprendieron a leer precozmente.

.....

.....

.....

3. ¿Cuáles son a su juicio las razones de la creación del ciclo básico inicial?

Su respuesta entréguesela al tutor.

4. Señale los propósitos esenciales de cada grado del primer ciclo.

.....

.....

.....

COMO SINTESIS:

. Partimos de un interrogante;

¿El momento mágico para aprender a leer, se debe traducir en una edad determinada?

. Analizamos investigaciones cuyas conclusiones inducen a flexibilizar la edad de la iniciación.

. Pensamos los criterios contemplados para la flexibilización.

. Nos detuvimos en los criterios pedagógicos del ciclo básico y en las peculiaridades de cada grado.

Clave de corrección de las actividades finales.

1.

d

2.

a) familias lectoras,

b) contacto precoz con materiales escritos,

c) juegos con los padres en los que se estimule la escritura

Estas pueden ser algunas de las respuestas correctas.

Puede encontrar mayores datos en las págs. 25 y 26.

4. Para comprobar si sus respuestas son correctas,

Consulte el cuadro de la pág. 33.

Comenzamos con tres palabras:

Sociabilidad, comunicación, lenguaje.

Porque esta asociación prepara al niño para iniciarse en el mundo de la lectura y escritura, es decir para que ingrese de lleno a la cultura gráfica.

¿Cómo lograrlo? Es el tema de esta unidad.

Los objetivos que nos proponemos aquí son que:

. Conozca las actividades que se realizan en el jardín de infantas para:

- estimular el interés por leer, escribir y conocer sus propósitos,
- que el niño tome mayor conciencia del significado de la lectura y escritura,
- que el niño descubra que el lenguaje escrito reproduce el lenguaje hablado,
- que pueda caracterizar e identificar actividades cognitivas propuestas e imaginar otras.

Obviamente esta temática está centrada en el Jardín de Infantes, que, desde el punto de vista social, le ofrece al niño un medio humano de características distintas a las de la familia.

Es una comunidad de niños donde son posibles formas nuevas de relaciones, ya sea con la maestra o entre niños de la misma edad. Asociados en actividades

donde asumen roles que pueden intercambiarse, cada niño es capaz de sentirse uno entre otros y puede participar en distintos grupos adaptándose a todos.

El paso de un grupo a otro y de una "sala" a la siguiente, si las tareas son adecuadas, puede favorecer un proceso simultáneo de la socialización y la individualización que le ayude a disipar la confusión de su persona con los otros que caracterizó su primera etapa de sociabilidad.

Pero, si en el jardín aprende a convivir en un medio más extenso y diverso que el de la familia, necesita contar con mayores medios de expresión. Su repertorio de gestos le servirá y se ampliará.

Su lenguaje de palabras, que ya ha adquirido un importante desarrollo a los tres años, pasa a ocupar un lugar privilegiado, sobre todo si la maestra lo estimula.

El juego de palabras que se produce en la alternancia del yo, del vos, del ellos, del nosotros, debe desarrollarse en un clima de comunicaciones fluídas donde cada uno pueda hablar y aprender a escuchar para que los demás también lo escuchen.

De este modo, la nueva forma de sociabilidad que aparece como necesaria entre los 3 y 5 años se satisface en el jardín de infantes, con gran participación del lenguaje.

Se sobreentiende que, en la práctica de la comunicación, aparecen otras formas de lenguaje además del oral y del gestual. Obviamente, se expresa en el juego y en los gestos gráficos, que se desarrollan y enriquecen

para crear la necesidad de la escritura alfabética y de su lectura.

Estas consideraciones sugieren una secuencia de objetivos y actividades que pueden considerarse como pre-requisitos del aprendizaje de lectoescritura.

Antes cabe preguntarse

¿SIENTE EL NIÑO NECESIDAD DE LEER?

Los maestros han sido formados en la convicción de que el interés es una clave del aprendizaje humano.

En cuanto a la lectoescritura, últimamente se ha insistido en que es una adquisición conceptual, que no es perceptivo-motora ni tampoco depende de la motivación. Como ésta es una afirmación realizada por antepasados de gran prestigio, conviene meditar sobre la misma.

Ya nos hemos puesto de acuerdo en que no es una adquisición perceptivo-motora. Pero el tema de la motivación, sumamente discutido, necesita ser analizado aunque sea someramente.

Probablemente usted conoce las discusiones acerca del mismo: Algunos han creído que el interés puede y debe ser transmitido desde afuera y la pedagogía tradicional así lo creía. De tal modo, el primer paso de un plan de clase era encontrar algún motivo para despertar el interés del alumno y desarrollarla de acuerdo con este interés.

Más recientemente, en cambio, se consideró a la motivación interna como únicamente válida. Es la motivación que surge de los estratos psicológicos más profundos, como apetitos innatos. Estos conceptos dominaron en la llamada "Nueva Educación", que también fue llamada "Pedagogía del interés espontáneo", discutida desde hace tiempo (1)

(1) Braslavsky, B. La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura, Kapelusz, 1962.

Este es un tema de tanta importancia que merece un largo desarrollo.

Por ahora, cabe informar que contra las especulaciones de ambas direcciones, se realizan investigaciones que estudian las motivaciones en su proceso evolutivo, considerando, también en este caso,

que el niño no es una tábula rasa y que en él existen necesidades que actúan como estímulos internos que movilizan su interés por conocer.

También se demuestra que los intereses cognitivos responden a motivos sociales, tales como:

- . la estima de sus padres y del maestro,
- . el prestigio ante los compañeros,
- . el nivel de conciencia de los deberes sociales.

* El maestro debe saber cómo manejar esas motivaciones.

Si el niño ha tenido oportunidad en su familia y en su medio, como se ha dicho en la unidad 1, adquiere experiencias que le permiten comprender intuitivamente lo que es leer y escribir.

En el pre-escolar o, si no ha concurrido al mismo, en primer grado, deben ser continuadas las mismas experiencias como pueden ser:

- leer materiales con mucha carga de interés,
- incitarlo a escribir aunque sólo produzca trazos ilegibles.

Pero, además, cabe preguntarse:

¿CONVIENE AGREGAR OTRAS ACTIVIDADES QUE EN SU EXPERIENCIA
LE PERMITAN TOMAR UNA CONCIENCIA MAYOR DE LOS PROPOSITOS
QUE CUMPLE EL LENGUAJE ESCRITO?

Es decir:

¿CONVIENE AYUDARLE AL NIÑO A COMPRENDER PARA QUE SIRVE
LEER Y ESCRIBIR?

En la investigación realizada en la M.C.B.A. (1984), se incluyó un ítem para averiguar cómo comprenden los niños cuáles son las funciones de la lectura y la escritura.

Se formularon las siguientes preguntas:

"¿PARA QUE TE SIRVE LEER?"

"¿PARA QUE TE SIRVE ESCRIBIR?"

Las respuestas fueron agrupadas en cuatro categorías que comprendían funciones de tipo:

- personal,
- familiar,
- escolar,
- medio ambiente.

Con estas variables se quería investigar si el niño reconocía los propósitos de la lectoescritura relacionada con la posibilidad de emple

arla para desenvolverse en esos medios y si tenía otros intereses para leer.

CUADRO 17 - Funcionalidad de la lectura %

Ambitos grados	Personal	Familiar	Escolar	Medio Externo	N° de alumnos
1°	16	1	68	10	1006
2°	16	1	76	9	997
3°	16	-	77	9	1033

CUADRO 18 - Funcionalidad de la escritura %

Ambitos grados	Personal	Familiar	Escolar	Medio Externo	N° de alumnos
1°	16	1	63	12	1006
2°	14	1	72	12	997
3°	18	1	69	16	1033

Se puede observar que "no" abundan los resultados con respecto a la necesidad de obtener mayor satisfacción o información personal, en ninguno de los tres grados (1°, 2° y 3°).

Tampoco a su interés por lo que sucede en el medio y aun menos a sus relaciones en el núcleo familiar.

|| Sólo reconocen el papel que juega la lectura y escritura para su desempeño escolar, para "pasar de grado" y otras del mismo tenor.

Estas respuestas parecen demostrar que al niño le han faltado experiencias suficientes para comprender cuáles son los múltiples propósitos de la lectura.

Desde hace mucho tiempo se sabe que:

los propósitos del que lee modifican el mismo hecho de la lectura.

No es lo mismo la lectura de quien lee:

- un cuento para entretenerse,
- una receta para cocinar,
- una obra literaria para hacer su crítica,
- un tratado para comprender una teoría científica.

Hacia el año 1917 se hicieron las primeras investigaciones sobre adultos que demostraron los cambios que se producen en la velocidad, en la comprensión, en la expresión, según cuales sean los propósitos de quien lee, o sea:

|| lo que espera encontrar quien está leyendo.

Nadie lee por leer.

Más recientemente se han hecho investigaciones con niños, que conducen a los mismos resultados.

Por eso, antes de que los niños sepan leer, se aconsejan determinadas actividades que le permitan experimentar sobre los propósitos de la lectura.

Ya dijimos que sus primeras experiencias deben conducirlo a sentir los propósitos placenteros, con lecturas que los padres y los maestros realicen de textos que:

- . los diviertan,
- . los conmuevan,
- . los deleiten con su sonoridad y sus ritmos,
- . despierten su fantasía.

Quienes leen, - en el hogar, en la guardería, en el jardín de infantes, en el primer ciclo escolar -, deben hacerlo con arte o por lo menos con la expresión que le permita sentir al niño todo el placer que puede brotar del texto escrito.

La "hora del cuento" que en muchas escuelas está establecida, no sólo debe ser la hora del cuento relatado sino también del cuento leído con expresión, con gestos, con emoción.

Es probable que estas experiencias lo induzcan a buscar por sí mismo las fuentes de tantas de licias y que esa búsqueda le hagan amar el li bro y siempre en sus motivaciones una actitud que perdurará de por vida.

Aunque el niño no sepa leer ni escribir, es conveniente realizar otras experiencias para que tomen conciencia de los propósitos de la lectura.

Le presentamos algunos ejemplos.

Analícelos e imagine otros.

Si tiene oportunidad póngalo en práctica.

- Se pueden imaginar actividades para una excursión y programarlas por escrito en el pizarrón.
- El maestro puede escribir ante la vista de los niños una lista de objetos que se proponen adquirir en el mercado o en la librería.
- Pueden leerse las instrucciones de una receta de cocina y la clase, sin leerla, realizará paso a paso lo que la mis ma indica.
- Se pueden leer las instrucciones de un juego y los niños las seguirán para practicarlo.

Es recomendable que desde el Jardín de Infantes el niño tenga ocasión de comprobar la utilidad del empleo de la escritura; por ej:

- escribir el nombre de cada niño en su perchero;
- colocar títulos a la tarea escolar;
- escribir consignas para orientar actividades.

Nos preguntamos:

¿QUE OTRAS ACTIVIDADES SE PUEDEN REALIZAR PARA QUE EL NIÑO TOMA MAYOR CONCIENCIA DEL SIGNIFICADO DE LA ESCRITURA?

Si bien se sabe que la función simbólica responde a un proceso evolutivo que conduce al niño a la escritura alfabética, (ya lo desarrollamos en el Módulo 4, unidad 2) y 3)).

se trata de que en la práctica preescolar o en su defecto escolar, el niño comience por tomar conciencia de que los trazos que él mismo realiza pueden representar cosas, acciones o lenguaje.

Para que los niños comprendan la función simbólica de la escritura desde hace tiempo se realizan actividades que ya tienen tradición en el nivel pre-escolar.

son conocidos los juegos que consisten en representar en un espacio los desplazamientos que han sido realizados por los niños.

Para indicar el camino hacia un lugar determinado se traza una flecha en el patio o en el aula, acompañada por la verbalización, "Pedrito camina hacia la puerta".

El niño relaciona ese trazo con su significado.

Los maestros jardineros de excelente formación que han existido y existen en nuestro país, realizaban y realizan tareas de representación gráfica de acciones señalando con líneas completas, entrecortadas o axífugas, las acciones de caminar, correr, saltar.

Ejemplo: Caminar _____
Correr - - - - -
Saltar /\/\/\/\/\

En el Jardín de Infantes N° 8 del distrito 3° de la M.C.B.A. la maestra jardinera les dirigió una nota "a los papás", de la cual extraemos algunos párrafos:

Después de realizar un juego rítmico con un diario, les relata, "se invitó al niño a dibujar lo que sus dedos le indicaban al tocar el límite del diario y espontáneamente cada niño realizó su grafismo... y así comenzaron a aparecer diferentes dibujos (códigos - símbolos) para las acciones (caminar, saltar, correr, subir, etc). Pero el espacio también debía dibujarse con un código, de arriba a abajo, de izquierda a derecha. Se llegó a descubrir que algo fundamental pasaba, un dibujo significaba lo mismo para todos..."

En esta carta, la maestra se refiere a operaciones con comunicaciones que el niño debe decodificar y, si son bien utilizadas, le demuestran la posibilidad de comunicarse con un interlocutor que se encuentra a distancia.

Así aparece la escritura como expresión de la palabra a través del espacio, que puede transmitirse más allá de la distancia que está al alcance inmediato del niño.

Y surge la necesidad de producirla, es decir, de transformar el gesto gráfico (que ya realiza) en un hecho de comunicación, en un hecho lingüístico.

Es habitual en el Jardín de Infantes la tarea de ordenar figuras según las secuencias de un relato simple.

Así, además de reparar en la lógica de los contenidos, asocian las series ordenadas en el espacio con acciones que ocurren en el tiempo.

Y aprenden que:

lo que está antes en el tiempo, se sitúa a la izquierda en el espacio.

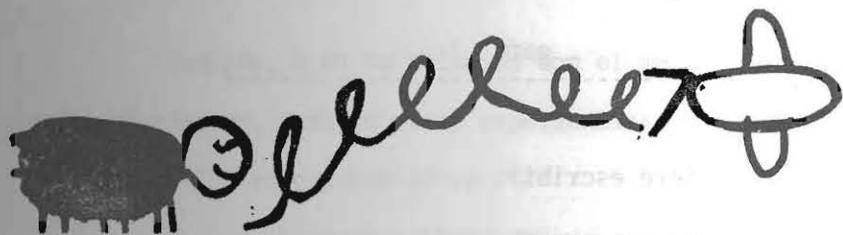
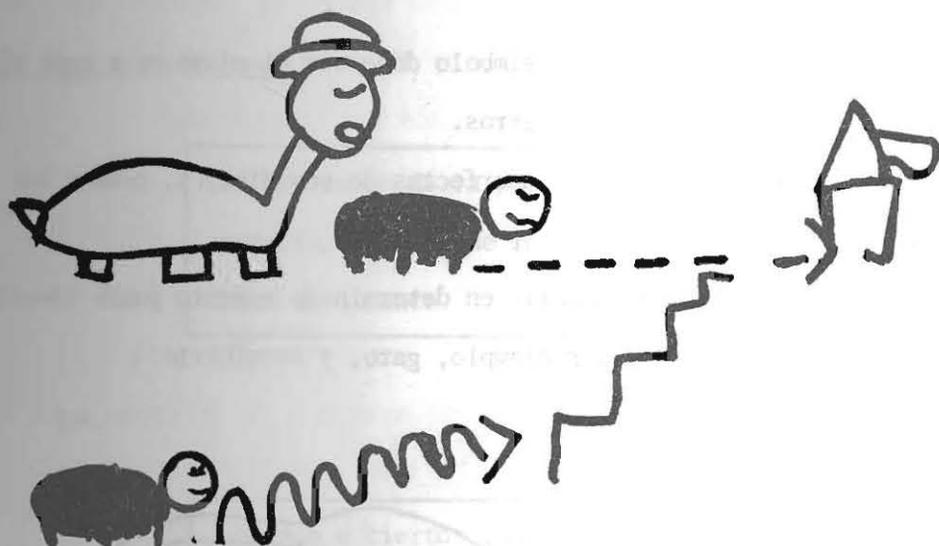
Del mismo modo puede descubrir que también,

las líneas se ordenan de arriba hacia abajo.

Se suele hablar de escritura pictográfica y se proponen ciertos procedimientos pedagógicos para alentarla. Sin abrir juicio sobre la condición necesaria de la etapa llamada "icónica", como paso previo de la escritura alfabética, lo cierto es que el niño suele producirla espontáneamente para transmitir relatos con dibujos, combinándolos con algunas convenciones de escritura adoptadas por el grupo.

En el mencionado Jardín de Infantes, mientras observamos una clase, la maestra jardinera relató "El sapito Enrique" (1).

Después de ver también el libro, produjeron las siguientes secuencias:



(1) "El sapito Enrique" texto de Martha Mercader ilustrado por Napoléon Edit. Latina, Buenos Aires.

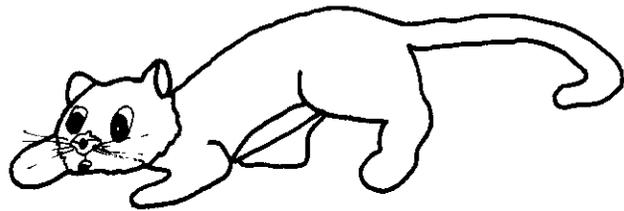
Poco a poco el niño puede sentir la insuficiencia de una narración pictórica. Le puede ocurrir que un compañero no decodifique exactamente lo que él quiso decir: por ejemplo, que el intérprete del dibujo, en lugar de ver un "lobo" vea un "perro". Su código aparece ambiguo y confuso. Así, surge la insatisfacción en el niño y comienza a aparecer

el verdadero valor del código, que es su estabilidad.

Es decir, que el símbolo debe ser el mismo para todo el grupo como ya lo establecieron con otros.

De las imágenes imperfectas de sus dibujos, pasa a los nombres hechos de sonidos.

En esa experiencia, en determinado momento puede identificar un dibujo por un nombre, por ejemplo, gato, y escribirlo:



gato

Pero cuando quiere escribir:

- ese gato,
- mi gato,
- el gato,

...

necesita otras palabras como: ese o mi o el o tu que, por otra parte, ya está aprendiendo a desagregar del nombre en el lenguaje oral o se le está ayudando a que lo aprenda como lo veremos en la próxima unidad.

RESUMIENDO:

Con estos recursos el niño toma conciencia de que:

la escritura es un medio de comunicación.

Que aparece como,

la expresión de la palabra a través del espacio, más allá de la distancia que es tá a su alcance.

Que,

obedece a ciertos códigos de orientación de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.

También, o en su relación con el medio y por la acción deliberada del maestro, realiza otras experiencias que le permitan reconocer poco a poco las relaciones entre:

- el lenguaje hablado, que oye y pronuncia y,
- el lenguaje escrito, que ve.

A este respecto, se decía, en las Pautas mencionadas:

"Espontáneamente o a solicitud del maestro el niño le dicta a su maestra (o a su madre) alguna ora
ción o párrafo para que se la escriba. Generalmente el niño no lee sino que lo guarda y quizás en algún momento él mismo trate de descifrarlo. Usted puede aprovechar algún acontecimiento fami
liar para pedirle al niño que le dicte lo que él quisiera decirle a determinada persona en una car
ta. Y en este caso tampoco es necesario que el niño lea lo que se ha escrito. También puede pe
dírseles a los niños que relaten algo vivido, -por ejemplo lo que hicieron el domingo-, y escribir en el pizarrón todo o parte de lo que contaron, pero manteniendo su lenguaje. En algunas escuelas de la M.C.B.A. los niños relatan un cuento presentando en una secuencia de imágenes y las ma
estras escriben lo que ellos dicen al pie de cada imagen.

Con estas actividades los niños podrán descubrir por sí solos que lo que está escrito es lo mismo que lo que ellos dicen, con lo cual recono
cen naturalmente las primeras relaciones entre el
habla y la escritura. Esto tiene gran importancia para los niños de origen popular ya que ellos nun
ca encuentran su propio lenguaje en las impresio
nes gráficas que reciben incidentalmente".

Esta es una sola muestra de las actividades que los maestros, con su creatividad, pueden desarrollar para que los niños:

descubran que el lenguaje escrito reproduce al lenguaje que se habla.

Pero este descubrimiento, que es de gran importancia, no es suficiente para que el niño pueda acceder fácilmente a la lectura comprensiva en el momento de la iniciación.

Actividades finales.

Verifique con la resolución de estas actividades si logró los objetivos propuestos en esta unidad.

Ellos son:

que Ud. conozca las actividades que se realizan en el jardín de infantes para:

- . estimular el interés por leer, escribir y conocer sus propósitos,
- . que el niño tome mayor conciencia del significado de la lectura y la escritura,
- . que el niño descubra que el lenguaje escrito reproduce el lenguaje hablado,
- . que pueda caracterizar e identificar las actividades cognitivas propuestas e imaginar otras.

1. ¿Qué propósitos puede cumplir el rincón de la biblioteca?

.....
.....

2. ¿Cuál es el verdadero valor del código escrito?

.....
.....

3. Según la investigación realizada en la M.C.B.A.

¿Cuáles son los propósitos de la lectura que aparecen como más importantes para el niño?

Señale con una cruz (X)

a) personal

b) familiar

c) escolar

d) medio ambiente

4. ¿Cómo se le ocurriría organizar talleres para que se conozcan los propósitos antes mencionados en el jardín de infantes?

COMO SINTESIS:

Recapacitemos sobre lo que se ha desarrollado en esta unidad:

SE HA INSISTIDO:

- . En la necesidad de que los adultos sean buenos lectores, en este caso es la maestra jardinera o el maestro de primer grado.
- . En que la lectura de los adultos sea de gran interés para los niños, por su contenido, por su sonoridad y su ritmo.
- . En que los niños tengan libertad de realizar dibujos y trazos.
- . En la estimulación para que escriban con la intención de expresar o comunicar algo, aunque no usen letras convencionales.

SE HA PROPUESTO:

- . que se realicen actividades para que los niños experimenten sobre los propósitos de la lectura.

SE HAN ANALIZADO:

- . actividades tradicionales que le ayudan al niño a comprender el significado de la escritura y los códigos que obedece.

SE HAN SUGERIDO:

- . actividades para que el niño descubra que el lenguaje escrito reproduce el lenguaje que se habla.

Son todas actividades cognitivas y, a la vez,
muy motivadoras.

Pero, de acuerdo con otros enfoques, convie-
ne agregar otras actividades, en este caso
lingüísticas, para preparar el aprendizaje
de la lectura, que veremos en la próxima uni
dad.

Tampoco esas actividades son ajenas a la com
prensión.

Clave de corrección de las actividades finales.

1. - que el niño tenga oportunidad de encontrar libros, elegirlos y los,
- que pueda llevarse libros a su casa para que se los lean sus pa

Estas pueden ser algunas de las respuestas que Ud. piense;
si tiene alguna duda, consulte con su tutor.

2.

Su estabilidad

3.

c

4.

Presente sus sugerencias al tutor: nos serán de gran utilidad.

Reservamos la última unidad del Módulo, para presentarles experiencias sobre actividades que ayudan al niño a adquirir el conocimiento lingüístico de la lecto-escritura.

Los objetivos que proponemos son que Ud.:

- . averigüe la importancia de la toma de conciencia lingüística para el posterior aprendizaje de la lectura.
- . evalúe el nivel de competencia y actuación lingüística con que el niño llega a la escuela en la Ciudad de Buenos Aires.
- . enriquezca su capacidad para crear experiencias que le faciliten su toma de conciencia de los componentes fonológicos, sintácticos y semánticos de la lengua.

Por lo que se dijo anteriormente sabemos que el niño llega al jardín de infantes con un conocimiento gramatical importante, que no surgió de la nada, sino que el niño lo construyó tomando como material las voces humanas que escuchó aun antes de comprenderlas.

Para ello, jugaron su papel los cantares de cuna que le permitieron percibir palabras y melodías con la seguridad afectiva del contacto que tiene con su madre. Más tarde los juegos infantiles también intervinieron. *

Ese fue el primer material lingüístico del cual se valió para sus actividades analíticas aún incipientes y confusas. Por otra parte, en las actividades tradicionales del jardín de infantes se integran muchas que también se proponen facilitarle al niño el análisis práctico e intuitivo de su propia lengua.

Ahora es importante que nos planteemos el siguiente interrogante:

¿EN QUE RESIDE LA IMPORTANCIA DEL LENGUAJE HABLADO
PARÁ EL POSTERIOR APRENDIZAJE DE LA LECTURA?

En el Módulo 2 (unidad 1) hemos analizado las diferencias que existen entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito. Estas diferencias no fueron tenidas en cuenta por la pedagogía hasta hace muy poco tiempo.

Recién en la década del 50, William Gray consideró su importancia

para el aprendizaje inicial.

Por su parte, Susana Borel Maisomny, cuyos trabajos fueron muy conocidos en nuestro país, después de demostrar que no existe correspondencia natural entre ambas series (del lenguaje oral y del lenguaje escrito) realizó numerosas observaciones en lectores principiantes, y sostuvo que:

antes de aprender a leer el niño debe realizar un aprendizaje gramatical en sus aspectos fonológicos, semánticos y sintácticos.

Pero no era fácil encontrar una solución didáctica para este problema antes de iniciar la escolaridad.

En efecto,

¿COMO ENSEÑAR GRAMATICA EN EL JARDIN DE INFANTES?

Representantes de la lingüística generativa, al descubrir la actividad del niño en la construcción de su lengua, proyectaron claridad sobre este tema. En el Módulo 4, hemos visto que el niño, mientras construye su lengua, la analiza e intuitivamente toma conciencia de su gramática, aunque no conozca su regla. Este aprendizaje fue llamado "linguistic awareness" que debe traducir como una toma de conciencia práctica de la gramática de la lengua.

Para nosotros tiene importancia porque, según Mattingly, autor del concepto del "linguistic awareness":

durante sus tres primeros años el niño aprende los componentes gramaticales que son condición principal para la adquisición comprensiva de la lectura, cuando posteriormente la inicia.

Gracias a ese conocimiento, dispondrá de mejores estrategias para reconocer después, en la transcripción escrita de su propia lengua,

- las palabras, las sílabas y los fonemas,
- la estructura sintáctica y
- el significado.

Por eso se suele decir que:

mientras aprende a hablar el niño se prepara para aprender a leer.

Se aconseja por eso que en el pre-escolar el maestro reanime "la maquinaria del lenguaje" para reactivar la toma de conciencia de su propia lengua.

De acuerdo con estos conceptos, en el aprendizaje de la lengua oral ya no es suficiente el incremento del vocabulario y la buena articulación.

Entonces cabe preguntarse ahora:

¿SE LE PUEDE AYUDAR AL NIÑO A REALIZAR SU TOMA DE CONCIENCIA DE LOS COMPONENTES GRAMATICALES?

No todos confían en la absoluta espontaneidad de estos aprendizajes.

Por eso, mientras se trata de aclarar cómo esa "toma de conciencia" se produce en condiciones naturales, también se ensayan procedimientos para estimularla en el nivel pre-escolar o bien en el primer grado, cuando los alumnos llegan directamente al mismo. Pero, antes de proponer estos ejercicios, tratemos de ver los resultados que se obtuvieron sobre el nivel de conciencia lingüística de nuestros alumnos en la investigación realizada en la M.C.B.A.

Para los aspectos sintácticos se presentaron las siguientes pruebas:

*La nena
está regando*



*El nene
anda en auto*



*Pedro va
a saltar*



Como observará, se presentaban tres pares de situaciones iniciales en las que se hallan diferencias de género, número y tiempo de acción.

La consigna fue la siguiente:

- "Yo te digo el nombre del primer dibujo y vos le ponés el nombre al segundo".

Ante los dibujos se les decía, respectivamente:

"la nena está regando"

"el nene anda en auto"

"Pedro va a saltar"

Ellos deberían responder:

"el nene está regando"

"los nenes andan en auto"

"Pedro salta"

Las respuestas fueron las siguientes:

Modificación de género, número y tiempo de acción (%)

Grado	Pasa al masculino	Pasa al plural	Pasa tiempo de acción	Número de alumnos
1°	96	75	86	1006
2°	99	93	96	997
3°	100	96	98	1033

En cuanto al uso de las palabras por sus funciones, se construyó el siguiente ítem:

En estas oraciones faltan algunas palabras. Vos agregá las palabras que faltan:
"Carolina invitó a sus amigos.....festejar el cumpleaños".
"Apagó las.....de la torta que le preparó su"

Los resultados fueron los siguientes:

Uso de palabras funcionales y de contenidos (%)

Gra do	Categorías de respuestas					Número de alumnos
	1	2	3	4	5	
1°	40,85	44,73	0,89	7,75	3,37	1006
2°	63,79	31,89	0,30	1,60	2,10	997
3°	81,31	16,16	0,96	0,67	0,77	1033

CODIGOS:

- 1 - Identifica la preposición y los dos sustantivos.
- 2 - Identifica los dos sustantivos.
- 3 - Identifica la preposición.
- 4 - No identifica los dos sustantivos.
- 5 - Otros.

Es evidente que los resultados son mejores para los sustantivos que para la preposición (3 en el código) y que el resultado más alto en primer grado que corresponde al ítem 2, se refiere a objetos familiares y conocidos.

Un alto porcentaje en primer grado identifica, pues, los sustantivos.

En una prueba con mayor dificultad, se les presenta la siguiente oración donde deben identificar cada palabra y ubicarla después en otro sistema de representación.

La oración es:

"El abuelo toma mate amargo".

Y se le dice:

Vos vas a tener que ir marcando en este tren un vagón por cada palabra oída.



Concepto de palabra (%)

Alternativas Grados	1	2	3	4	5	Números de alumnos
1er.	11,82	25,44	5,96	35,28	19,58	1006
2do.	52,25	12,83	1,60	15,34	17,65	997
3er.	81,51	6,19	0,58	5,80	5,42	1033

CODIGO:

- 1 - Ubica cada palabra en un vagón
- 2 - Une artículo con sustantivo
- 3 - Diferencia tres partes en la oración
- 4 - No lo resuelve
- 5 - Otro.

Sólo separa cada palabra, en primer grado, el 11,82% y, progresivamente los resultados mejoran en 3er. grado.

Con respecto a las palabras nexos, (artículo en este caso), se arribó a los siguientes resultados:

- en primer grado, el 25,44% une el artículo con el sustantivo (item 2)
- en 2do. grado, desciende al 12,83%
- y en 3er. grado el 6,19%.

Es decir que mejora progresivamente la diferenciación de las palabras nexos, aunque todavía es alta la confusión en tercer grado.

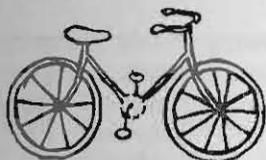
Según el ítem 3 cada vez se reduce más la diferenciación de la oración en partes (0,58%), mientras la segmentación mejora en las palabras (81,51%). En resumen, se comprueba que su dificultad mayor reside en la separación de las palabras nexos.

Pasamos a otras pruebas que se relacionan con los aspectos semánticos.

Se presentó un test para averiguar en qué medida los alumnos son capaces de nombrar, describir y enunciar la función de un objeto familiar como es la bicicleta.

Los resultados fueron los siguientes:

10. ¿Qué ves acá? ¿Sabés andar en bicicleta?



¿Cómo es?

¿Para qué sirve?

El cuadro siguiente muestra la distribución de respuestas suscitadas.

Caracterización de un objeto (%)

Grados	La nombra	La describe	Señala la función	Número de alumnos
1°	90	84	80	1006
2°	94	92	87	997
3°	94	93	89	1033

Los resultados son buenos en cuanto que nombra, describe y señala la función de la palabra en porcentajes elevados. Según investigaciones recientes el dominio del vocabulario y su significado tiene muchísima importancia para el aprendizaje posterior de la lectura.

La correlación entre el vocabulario y ese aprendizaje es más alta cuando el niño preescolar conoce el significado de palabras abstractas y además cuando las aprende en el contexto del lenguaje y no solamente como palabras sueltas.

En los aspectos fonológicos se presentaron ejercicios similares, a los que en algunos casos suelen usarse en el aula para la iniciación en la lectura. Se trató de aislar el sonido inicial ante la imagen de un objeto (un paraguas) una sílaba inicial que empieza con el mismo fonema (payaso, perro, pelota) y el fonema inicial en esa sílaba.

Los resultados fueron los siguientes:

Separación de la mínima unidad de sonido (%)

Grado	Aísla sonido inicial	Ubica pato y payaso	Ubica pato payaso perro y pelota	No resuelve	Número de alumnos
1°	10	37	16	33	1006
2°	1	13	84	1	997
3°	-	3	96	1	1033

Los resultados indican que:

- el 37% reconoce la sílaba como unidad articuladora mínima,
- el 16% identifica palabras cuya sílaba inicial comienza con el mínimo fonema,
- el 10% aísla el fonema inicial.

En conclusión, este primer análisis de los componentes lingüísticos permite observar que:

- . los mejores resultados se obtuvieron en los aspectos semánticos;
- . en los aspectos sintácticos son muy buenos los que se refieren al género, al número y al tiempo de acción;
- . en los elementos fonológicos los resultados son similares a los obtenidos en otros países con otras lenguas ya que también se comprueba que los niños tienen dificultad, al iniciarse, para reconocer como "palabras" a las que no son sustantivos.

Retomando las hipótesis antes mencionadas acerca de la importancia que para el aprendizaje posterior de la lectura tienen los conocimientos fonológicos, sintácticos y semánticos, caben algunas observaciones:

- . que la investigación realizada demuestra, ciertamente, la existencia de una competencia lingüística en el niño y su creatividad en la actuación lingüística, ya que nunca recibió antes ninguna "enseñanza" deliberada de los componentes gramaticales.
- . que ciertos datos plantean la necesidad de introducir en el programa de preparación para la lectura, la ejercitación de algunas funciones gramaticales en juego y en particular de la segmentación léxica, es decir, de la separación de las palabras en el lenguaje hablado.

De acuerdo con las investigaciones actuales, que también se realizan en nuestro país (1) se proponen algunas ejercitaciones que todavía no se han generalizado entre nosotros.

Se trata del análisis léxico que consiste en reconocer palabras en el lenguaje oral, antes de toda correlación con la escritura alfabética.

Presentaremos la secuencia de esos ejercicios.

El procedimiento consta de cuatro etapas:

PRIMERA ETAPA
<p>Se realiza el análisis de una frase de dos palabras.</p> <p>Por ejemplo:</p> <p>"Juan corre".</p> <p>Se presenta una lámina donde no hay nada escrito. Solamente aparece un dibujo que ilustra la acción y dos recuadros al pie.</p> <div style="text-align: center;">  </div>

(1) Susana Gramigna y Ana María Manrique, investigadoras del CONICET, investigan sobre este tema en algunos jardines de infantes y en primeros grados de la M.C.B.A.

Orientados por el maestro, los niños dicen: "Juan corre" y el maestro señala respectivamente cada casillero.

A continuación, los niños identifican cada palabra con una tarjeta, una ficha o un garbanzo.

Usted podrá comprender por qué usan estos recursos si recuerda las experiencias de Liberman que presentamos en el Módulo 4, unidad 1.

Allí se decía que los niños tienen dificultades para discriminar los sonidos por vía auditiva debido a la falta de coincidencia entre los sonidos del lenguaje y su producción fonética. Por eso se apela a otros recursos que no dependen de la audición, tales como movimientos, líneas, fichas, tarjetas.

Se reiteran los ejercicios siempre sobre el lenguaje oral, con otros temas:

"mamá cocina"



"Susana juega"



Luego se agregan modificadores como:

"Juan camina despacio"

(el niño realiza la acción)

Se evitan por ahora los nexos.

SEGUNDA ETAPA

Se repiten los ejercicios con el mismo número y tipo de palabras, pero sin presentar la figura.

Sólo aparecen los recuadros en el pizarrón mientras en sus respectivas mesas los niños usan tarjetas, fichas, porotos u otros objetos semejantes, para identificar cada palabra escuchada.



TERCERA ETAPA

Ya, sin los diagramas el maestro dice una frase y los alumnos dan un golpe cuando escuchan cada palabra o colocan las fichas o porotos.

CUARTA ETAPA

El maestro dice en voz alta la oración, los niños la repiten en silencio y dibujan en un papel tantas rayas o cruces o círculos como palabras tenga la frase.

Por ejemplo

(Juan corre)
- - (rayas)

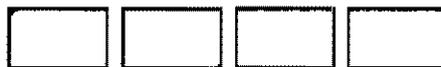
(María salta)
+ + (cruces)

(Alberto camina)
o o (círculos)

Luego se retoma la sucesión de etapas, (1a, 2a, 3a, 4a) para introducir un conectivo e inmediatamente más de uno.

Por ejemplo

(Alberto y María corren)



(El papá lee el diario)



en producir la segmentación léxica, es decir, para segmentar en palabras la "cinta sonora del lenguaje hablado".

Pasemos ahora a la propuesta de Elkonin, discípulo de Vigotsky, que se considera pionero en este orden de investigaciones y que se ocupa fundamentalmente del análisis fónico.

Este autor parte de una severa crítica de los métodos tradicionales.

Entre sus argumentos, que se tendrán en cuenta en el Módulo 6, se refiere al error de la antigua psicología empírica que consideraba al proceso del aprendizaje de la lectura como

"una simple cuestión de asociación entre sonidos pronunciados y caracteres alfabéticos" (1)

Este investigador considera que:

el problema esencial de la lectura es la comprensión.

Y que, a diferencia de las escrituras pictográficas e ideográficas, en la lectura alfabética los símbolos no están directamente ligados a la comprensión. Por eso, en la iniciación:

la comprensión del sistema alfabético en las personas de oído normal está directamente vinculada a la palabra sonora representada en los signos convencionales del alfabeto.

Es lo que se advierte en las personas no entrenadas y en los niños cuando comienzan a leer.

Su estrategia pedagógica nada tiene que ver con los métodos alfabéticos o fonéticos donde se le enseñan al niño los sonidos aislados que corresponden a cada letra del alfabeto o recíprocamente.

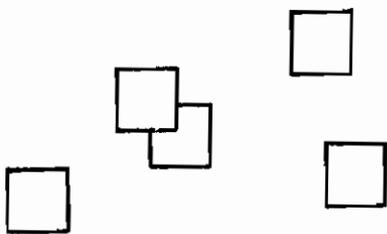
El objetivo es que el niño

reconozca la manera en que el lenguaje hablado está construido por unidades sonoras.

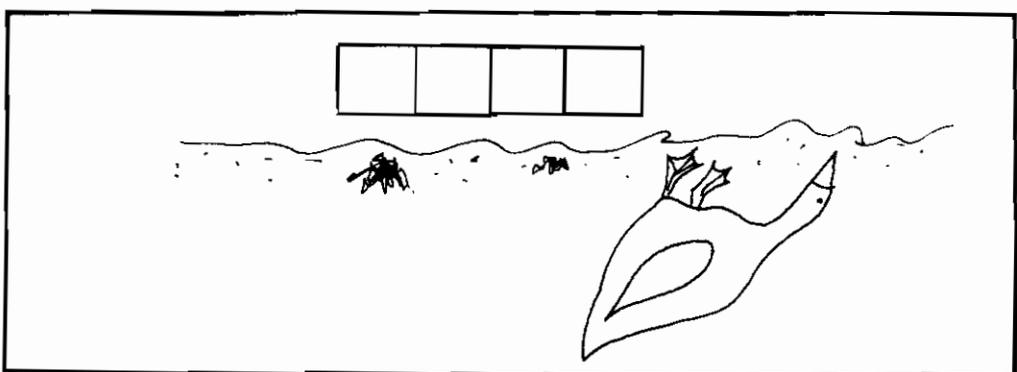
El primer problema consiste en resolver

cómo el niño descubre la estructura sonora de la palabra.

(1) Elkonin D. "URSS", en Downing J., Comparative Reading, Mc Millan, Nueva York-Londres, 1973.



Separadamente, se le presenta un conjunto de tarjetas vacías, de tamaño equivalente a los cuadros del diagrama.



Se presenta el dibujo de un objeto y un diagrama. Por ejemplo: (No aparece nada escrito).

PRIMERA ETAPA

1er. Objetivo: que diferencien los fonemas

Se incluyen otras actividades adicionales:

Estos ejercicios se presentan como juegos muy sencillos, y responden a dos objetivos, cada uno de los cuales se cumple en cuatro etapas. no la diferenciación de los fonemas.

Con los ejercicios que se proponen, se trata de facilitar al niño

Como acabamos de ver, al niño le resulta difícil diferenciar los fonemas, especialmente las consonantes. Lo vimos también en el Módulo 4, unid. 1.

Es decir, de qué manera los sonidos están combinados en la palabra y cómo cambia ese sonido y el sentido de la palabra según cual sea la posición de cada sonido con respecto a los otros. Cuando a continuación se expliquen los procedimientos que el autor propone para desarrollar el oído fonemático, estos conceptos serán mejor comprendidos.

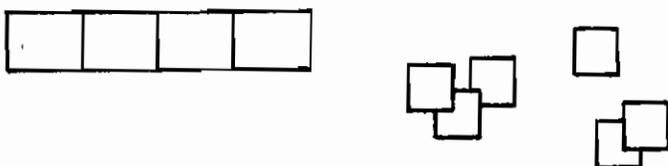
El niño coloca una tarjeta en cada cuadro del diagrama, mientras pronuncia la palabra. El dibujo lo remite a la palabra, es decir, que mientras construye el esquema espacial de la sucesión sonora, constantemente lo correlaciona con la palabra dada en la imagen (sin escritura).

Al llenar sucesivamente el diagrama, el niño distingue la sucesión de los sonidos y toma conciencia del orden que mantienen en la sucesión.

Aunque no aparece ninguna letra, al pie del dibujo queda un esquema (un modelo), que aparece como el nombre que designa al objeto. Es la estructura de la palabra.

SEGUNDA ETAPA

Se retira el dibujo y se le presenta solamente el diagrama.



El niño oye y pronuncia la palabra construyéndola con las tarjetas.

Ya no está el dibujo que lo orientaba en la etapa anterior.

TERCERA ETAPA

Se suprime el diagrama y el niño construye la palabra solamente con las tarjetas.



CUARTA ETAPA

Se suprimen las tarjetas y el niño realiza operaciones mentales que responden a preguntas tales como:

- ¿Cuántos sonidos hay en la palabra "pato"?
- ¿Qué sonido está primero?
- ¿En qué posición está el sonido de la t si cuentas desde el comienzo?
- ¿Qué sonido está antes de la t?

Esta actividad se realiza con un número limitado de palabras y con

sonidos también limitados. Se aconseja trabajar con nueve o diez palabras bí

silabas y monosilábicas (por ejemplo mano y sol).

Se comprueba que después los niños son capaces de realizar estos e

ejercicios por sí solos, si se varían dificultades como:

- incluir sonidos nuevos,

- palabras desconocidas,

- combinación de sonidos desconocidos con sonidos conocidos.

Estas secuencias son proseguidas por otra serie que tiende a esta

blecer la relación entre el fonema y el grafema.

Hemos visto que el niño ya había prescindido del dibujo y los día

gramas para realizar mentalmente la operación. Ahora se va a remontar el

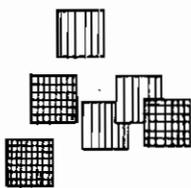
proceso para iniciarlo otra vez. En este segundo tiempo se repiten las eta

pas.

2º Objetivo: que diferencien vocales de consonantes.

PRIMERA ETAPA

Se le presenta el dibujo y el diagrama.



Pero las tarjetas son de dos colores.

Por ejemplo, rojas y azules.

Las rojas son para las consonantes.

Las azules son para las vocales.

En esta primera etapa, construye el esquema dis
tinguiendo las consonantes y las vocales por
sus colores.



SEGUNDA Y TERCERA ETAPA

Hace lo mismo que en la primera serie.

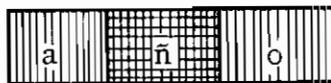
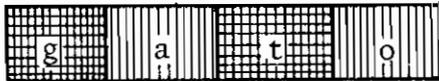
CUARTA ETAPA

Por fin, ya reconocerá mentalmente y designará con su nombre los "fonemas" y entre ellos:

- las "vocales" y
- las "consonantes".

Actividades adicionales

Después de algunos ejercicios los niños descubren fonemas comunes a varias palabras. Recién entonces el maestro distribuye tarjetas con los caracteres escritos, es decir, con las letras o grafemas que corresponden a los fonemas descubiertos y el maestro le ayuda a colocarla en el diagrama, si el niño lo pregunta.



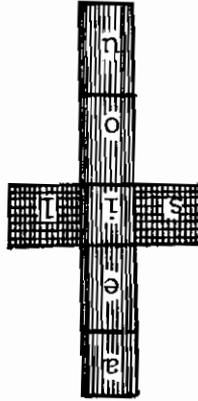
Así, como resultado del ejercicio comprendió:

- la estructura sonora de la palabra,
- y como se transcribe la palabra sonora a su modelo gráfico.

Y aprendió nombres como:

- fonema
- grafema
- consonantes
- vocales.

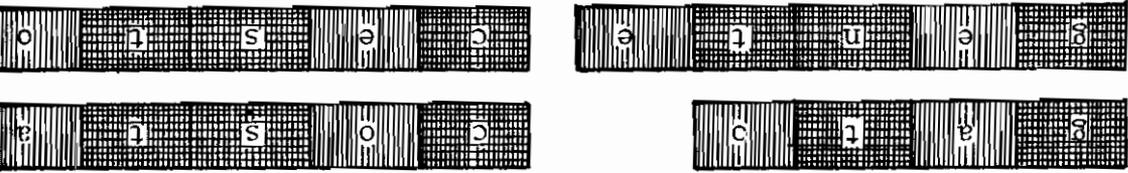
También comprendió la correspondencia entre fonemas y grafemas.



En su diagrama se abre una ventana y se pasa una tira con las cinco vocales.



Por ejemplo, se elige la palabra sentido.
 tienen un sentido diferente o palabras sin nena y así se obtienen nuevas palabras que misma estructura donde sólo se cambia un fo- Este juego consiste en elegir palabras de la



Por ejemplo:
 cambiar el sonido precedente.
 Se dispone de palabras donde la vocal elegida puede

Descripción de la actividad.

3º Objetivo: comprobar cómo cambia el sonido de una consonante según la vocal que le sigue.

el niño comprobaba por sí mismo de qué manera una palabra se transforma en otra por el simple cambio de un fonema.

Estas secuencias son proseguidas por una actividad nueva del cam- bio de palabras, por medio del cual

Solo tendrán sentido las palabras



y



En la palabra "lana", si se abre una ventana en el segundo grafema se obtienen "luna" o "lona" como palabras con sentido, y las otras "lena" o "lina" carecerán de sentido.

Repetimos que estos juegos son muy sencillos. Y enfatizamos que, de ningún modo, cada palabra debe ser sometida a esa ejercitación, ni tampoco la introducción de cada letra. Lo más importante es que el niño:

comprenda la relación entre la palabra sonora y la palabra escrita.

Aunque cometa errores, en breve tiempo tomará conciencia de la relación fonema-grafema.

Ud. se preguntará

¿ESTOS EJERCICIOS SE APLICAN EN TODAS PARTES Y EN TODAS LAS LENGUAS?

Algunos especialistas no reconocen la necesidad de estos ejercicios. Sin embargo, se aplican en muchos países y se han realizado investigaciones controladas que demuestran mayor facilidad en la iniciación de la lectura cuando los niños los practicaron.

Para ciertos idiomas, algunos consideran más importante el análisis morfológico de la palabra, es decir, el reconocimiento de las unidades con significación en el interior de la misma (anexo Módulo 2).

Esta es una cuestión muy controvertida, especialmente entre quienes se dedican a la lectura en el idioma inglés.

Hasta aquí nos hemos ocupado con relativa extensión de algunas ejercitaciones que le ayudan al niño a reconocer de manera práctica los aspectos fonológicos de la lengua.

Pasaremos ahora a considerar sus aspectos sintácticos.

Como se dijo en módulos anteriores, a los tres años el niño ha estructurado el lenguaje de acuerdo a los patrones y secuencias del lenguaje de su medio.

Probablemente:

- en los verbos irregulares empleará los morfemas gramaticales de los verbos regulares,
- abusará de las conjunciones,
- hablará de corrido,
- incurrirá en reiteraciones,
- etc.

Oportunamente hablaremos de los "buenos errores" y de los "malos errores". En ningún caso se debe tratar de perfeccionar la pronunciación ni la sintaxis a partir de la corrección de errores como los recién enumera dos.

Básicamente el maestro debe hablar bien y leerles a los niños materiales de alta calidad idiomática.

Mientras se aprovechan todas las situaciones que indicionalmente promueven el lenguaje bien construido, se deben planificar situaciones para desarrollar

la conciencia sintáctica

Es decir, para lograr la toma de conciencia:

- del sujeto,
- del verbo,
- de los modificadores.

Sin haberse propuesto estos objetivos, es habitual que los maestros realicen actividades que los cumplen.

Así, por ejemplo, pregunta:

- ¿Qué hace la tortuga?
- ¿Dónde?

Y los niños formulan la correspondiente oración:

"La tortuga duerme en el patio".

Para lograr la toma de conciencia del verbo, se pueden utilizar mímica, láminas, acciones y formulación de preguntas tales como:

- ¿Qué hace?
- ¿Qué hacen?
- ¿Qué hacemos?
- ¿Qué hicieron?
- ¿Qué hacían?

El maestro induce la formulación oral de verbos en infinitivo y utiliza los morfemas gramaticales de tiempo para cada verbo y para distintos verbos.

- aba
- ía
- a, etc.

- . Para la toma de conciencia de los adjetivos, el maestro conoce numerosos recursos. A partir de un contexto determinado, se pueden hallar motivos que apoyen esa labor.

Tomamos al azar un texto de "Mi primer cuaderno de redacción" de Ernesto Camilli:

El pobre trabajaba todo el día
era amigo de los gorriones vagabundos, del perro
de la plaza
le gustaba el maíz pintado de sol, el agua clara
del arroyo.
En verano llevaba un sombrero de paja grandote con
una cinta colorada y un collar de cascabeles.
El pobre trabajaba todo el día.
Y la mañana de abril en que murió, los pajaritos
no salían de sus nidos.

SIEMPRE ORALMENTE, el maestro puede sugerir respuestas como:

Caballo trabajador	Caballo haragán	Caballo grande
Gorriones vagabundos	Gorriones oscuros	Gorriones...
Agua clara	Agua sucia	Agua...
Sombrero grandote	Sombrero...	
Pajaritos tristes	Pajaritos...	

Para la toma de conciencia de los complementos puede hacer preguntas tales como:

- ¿Con quién habla el caballo?
- ¿Cuándo se ponía el sombrero?

Para desarrollar la semántica, es decir, los aspectos vinculados al significado, los docentes conocen recursos a través de juegos creativos, narraciones, pantomimas, dramatizaciones, títeres, decir y escuchar poesías. Aparte de esos recursos se pueden hacer otras actividades. Como ejemplo, le presentamos algunos ejercicios:

- Se pueden buscar palabras que tengan significado semejante:

frío..... _____ helado
o calor .. _____ verano

- Palabras relacionadas entre sí:

calor _____ acalorado

- Palabras de significado opuesto:

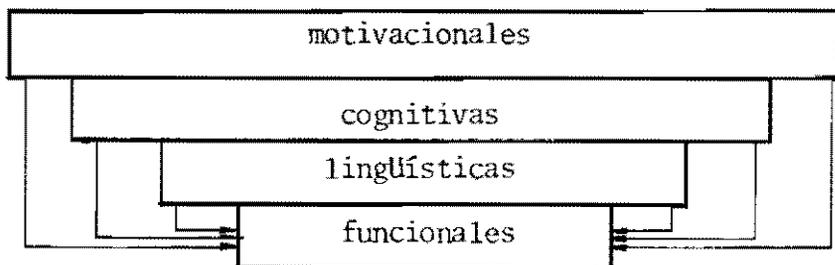
calor..... _____ frío

- Relacionar palabras como:

- silla, - sillón, - banqueta, - diván.
- león, - tigre, - oso, - pantera.

Piense Ud. otros ejercicios.

En esta última unidad nos hemos ocupado en particular de las actividades lingüísticas, recuerde que en las anteriores propusimos también actividades cognitivas y motivacionales. Si tuviéramos que considerar el tiempo destinado respectivamente a estos tres tipos de actividad lo representaríamos gráficamente así:



Actividades finales

Compruebe si logró los objetivos propuestos:

- que averigüe la importancia de la toma de conciencia lingüística para el posterior aprendizaje de la lectura
- que evalúe el nivel de competencia y actuación lingüística con que el niño llega a la escuela en la ciudad de Buenos Aires
- que enriquezca su capacidad para crear experiencias que le faciliten su toma de conciencia de los componentes fonológicos, sintácticos y semánticos de la lengua.

Respondiendo a las siguientes actividades:

1. ¿Qué aspecto lingüístico se ejercita con el siguiente juego?

"Busquen palabras que empiecen con el sonido de manzana"

Señale con una cruz

- a) aspecto semántico
- b) aspecto fonológico
- c) aspecto léxico

2. Le presentamos una actividad para realizar con los alumnos.

Le pedimos a los niños:

"Inventemos un animalito"

"El quirquin"

¿Qué puede hacer el animal?

Por ejemplo:

Camina con la cabeza,
 come.....

¿La toma de conciencia de qué aspecto gramatical se busca con esta actividad?

.....

3. Le presentamos otra actividad.

El maestro recita la siguiente estrofa:

La ardilla salta

La ardilla vuela

La ardilla salta

Como locuela.

Anado Nervo.

Los alumnos deben colocar un poroto por cada palabra que escuchan.

¿Qué ejercitación se realiza?

Señale la opción correcta con una cruz

a) segmentación fonológica

b) segmentación léxica

c) segmentación silábica

4. "Imagine una actividad para la toma de conciencia de los adjetivos".

Escríbala en una hoja aparte y preséntela al tutor.

5.

a) ¿Qué prueba se utilizó en la investigación de la M.C.B.A. para evaluar la identificación de palabras en una oración?

b) ¿A qué conclusión se arribó?

- . Presentamos actividades lingüísticas:
 - intuitivas que realizan los padres y maestros jardineros que se practican tradicionalmente
 - sobre análisis léxico realizadas en algunas escuelas de la M.C.B.A.
 - sobre análisis fonológicos.

- . Y proponemos que Ud.
 - en el aula continúe realizando ejercitaciones cognitivas y lingüísticas
 - comparta sus recursos con sus compañeros de grupo
 - transmita sus producciones al tutor para provecho de todos los niños de la ciudad
 - medite sobre la posibilidad de introducir nuevos contenidos curriculares para la preparación en la lecto-escritura.

QUEDAMOS A LA ESPERA DE SUS INICIATIVAS.

Clave de corrección de las actividades finales

1.

b

2.

la toma de conciencia de los verbos

3.

b

5.

a)

el abuelo toma mate amargo

(Se les presentó esa oración y un dibujo de un tren con varios vagones. Los alumnos debían marcar en el tren un vagón por cada palabra).

b)

Progresivamente, de primero a tercer grado:

- mejora el reconocimiento de palabras
- cometen menos errores en el reconocimiento de nexos y,
- separan menos la oración en partes.

NOS DESPEDIMOS...

Este módulo comenzó con preguntas de un diálogo.

Ahora, al terminar su estudio le presentamos las respuestas.

Aprendo a leer:

- para sacar buenas notas
- para pasar de grado
- para hacer los deberes

y en menor proporción

- para leer los carteles
- para leer cuentos.

Podemos observar que éstas son preguntas asociadas a objetivos puramente escolares, pero que no parecen expresar una viva motivación del niño que demuestre su necesidad de leer.

Teniendo en cuenta el marco teórico de este módulo, y las actividades propuestas, creemos que en el preescolar se deben activar sus propias experiencias para que desde el comienzo inicie una lectura comprensiva que no sea una adquisición mecánica de intramuros, para pasar de grado o sacar buenas notas, sino que:

la lectura y la escritura deben integrarse como partes esenciales de la vida espiritual del niño en relación con todos los intereses que le brinda su medio y el proyecto de vida que él comienza a transitar.

¿Está Ud. de acuerdo?

Como en los módulos anteriores, al realizar los ejercicios de evaluación, Ud. podrá comprobar los logros realizados.

El conocimiento de los aciertos y errores le posibilitará la revisión de aquellos conceptos que no quedaron claros.

Con ese fin le presentamos una clave con las respuestas correctas o con una orientación para su corrección cuando se trate de preguntas abiertas.

1. ¿Qué significa la frase de Downing?

"Bajo condiciones razonablemente buenas, los niños desarrollan una claridad creciente sobre las funciones y características del lenguaje".

2. Según la investigación realizada en la M.C.B.A., ¿a qué conclusión se arribó con los alumnos de 1º grado en cuanto a:

- a) Reconocimiento de acciones de lectura y escritura?
- b) Reconocimiento de letras y números?

- a)
- b)

3. En la investigación realizada en la M.C.B.A., se incluyó un ítem para averiguar si los niños comprendían los propósitos de la lectura.
¿A qué conclusión se arribó?

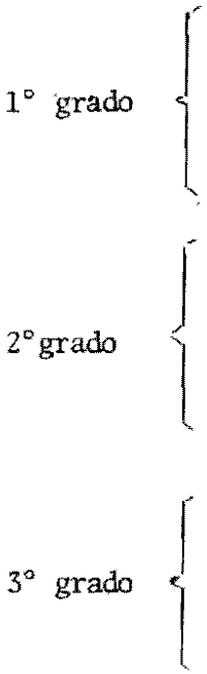
4. En la primera columna se encuentran actividades; en la segunda, los aspectos que se ejercitan en dichas actividades.
Una con flechas lo que corresponda.

- | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| 1. Estamos en un bosque
¿Qué vemos? | a) Relación lenguaje hablado y escrito |
| 2. Uds. me dicen su nombre
y yo lo escribo en el pizarrón | b) Segmentación léxica |
| 3. Yo les canto una canción, Uds.
deben colocar sobre el banco, un
poroto por cada palabra. | c) Conciencia fonológica |
| 4. Cuando digo, viene un barquito
cargado con p..., Uds. buscan
palabras que empiecen con esa letra. | d) Semántico |
| | e) Segmentación silábica. |

5. En el cuadro que a continuación le presentamos, enumere las actividades funcionales, cognitivas, lingüísticas y motivacionales propuestas a lo largo de todo el módulo.

EDAD	ASPECTOS			
	funcionales	cognitivas	lingüísticas	motivacionales
1° edad en la familia				
Jardín de Infantes				
Preescolar				

6. Señale los propósitos esenciales de cada grado del primer ciclo.



7. Analice la Resolución 485 y justifique cada una de las decisiones de la primera parte.

Entregue su trabajo al tutor.

Clave de corrección de la evaluación final.

1.

Se refiere a las conclusiones arribadas en la investigación realizada en Nueva Guinea, en la que se comprobó que los niños abordan el aprendizaje de la lectoescritura con pocos conceptos sobre las funciones y características del lenguaje pero que con una preparación adecuada desarrollan gran claridad sobre esos aspectos.

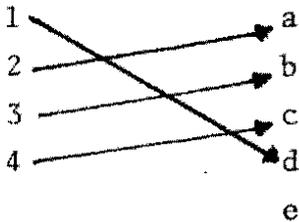
2.

a) que los niños reconocen las acciones de lectura y escritura.

b) que aunque en una proporción menor a la anterior, reconocen letras y números.

3. La mayoría de las respuestas coinciden en reconocer el papel de la lectoescritura para el desempeño escolar, en desmedro de otros usos.

4.



5.

Le presentamos una síntesis para que Ud. pueda comparar con sus respuestas.

EDAD	ASPECTOS			
	funcionales	cognitivos	lingüísticos	motivacionales
primera edad en la familia	manipular libros izquierda-derecha arriba-abajo secuencias	ver cómo los padres leen y escriben	actividades para la toma de conciencia lingüística	leerles con emoción, sonoridad y ritmo.
Jardín de Infantes	practicar la escritura manejar libros	experiencias para: propósitos, comprensión del simbolismo de la escritura	análisis léxico fonológico, sintáctico y semántico con el lenguaje hablado.	lecturas adaptadas a la edad e interés. Ejercitación sobre propósitos.
Pre-escolar		experiencias para el descubrimiento de que el lenguaje escrito, reproduce el lenguaje hablado	Nociones de palabras, fonema, grafema, vocales y consonantes.	Intentar escritura significativa con signos no convencionales. Uso de libros y bibliotecas.

6.

- | | | |
|------------|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1er. grado | } | Iniciación en la lectura comprensiva y en la escritura con significación. |
| 2do. grado | | Lograr que todos completen el aprendizaje de la lectura y escritura. |
| 3er. grado | | Completar el aprendizaje comprensivo y crítico de la lectura y desarrollar la escritura con significación. |

ANEXO

MODULO 5

Estimado docente:

En este módulo hemos seleccionado como material complementario para el estudio realizado, dos textos sobre la iniciación temprana del aprendizaje de la lecto-escritura.

Los dos tratan el mismo tema pero es diferente el abordaje.

Lo invitamos a que inicie el trabajo con el material de lectura, que esperamos que le resulte atractivo.

Guía de lectura N°1

Título ¿SE DEBE ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN JARDIN DE NIÑOS?
 UN PROBLEMA MAL PLANTEADO.

Autor: Emilia Ferreiro.

Extraído de: Revista "Psicología Evolutiva". Centro de Investigación y planeamiento administrativo, Medellín, Colombia, Número 4 - 5 años, 1983.

La guía de trabajo que le presentamos, tiene como objeto, servir de orientación para la lectura del material.

Ud. tendrá conocimiento que el tema de la lecto-escritura generó grandes polémicas, sobre todo respecto del momento de iniciación de este aprendizaje.

Unos defienden la iniciación en el jardín de infantes y otros después del primer año de escuela primaria.

¿Por qué afirma la autora que el supuesto en el cual se basan ambas posiciones es falso?

¿Cuándo inicia el niño el verdadero aprendizaje del sistema de escritura?

¿Cuál debería ser la función del jardín de infantes?

¿Cómo considera la autora el concepto "madurez" para la lectura?

Reflexione si Ud. maneja el mismo concepto.

¿Para qué sirven los ejercicios funcionales de aprestamiento?

¿A qué conclusión llega la autora?

¿SE DEBE ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN JARDIN DE NIÑOS?

UN PROBLEMA MAL PLANTEADO **

Por: Dra. Emilia Ferreiro *

La polémica sobre la edad óptima para el acceso a la lengua escrita ha ocupado miles de páginas. Lo que sigue es un aporte-necesariamente fragmentario - esbozado para ayudar a esclarecer el interrogante que sirve de título, ya que actualmente estamos en condiciones de afirmar que esa polémica ha sido mal planteada, porque el supuesto en el cual se basan ambas posiciones antagonistas es falso.

El problema se ha planteado siempre con el supuesto de que son los adultos quienes deciden cuándo se va a iniciar ese aprendizaje. Cuando se decide que no se iniciará antes de la primaria, vemos a los salones sufrir un meticuloso proceso de limpieza, hasta que desaparezca toda traza de lengua escrita. La identificación de los lugares destinados a cada niño se hace mediante dibujos, para no dejar ver al niño la forma de su nombre escrito; los lápices se usan sólo para dibujar; puede ser que - por descuido quede un calendario suspendido en la pared y que también por descuido - la maestra escriba sus reportes delante de los niños en lugar de hacerlo durante la recreación, casi a escondidas. La escritura, que tiene su lugar en el mundo circundante deja de tenerlo en el salón escolar. Los adultos alfabetizados, que ejercen las actividades de leer y escribir como parte de sus actividades normales en el ambiente urbano, se abstienen cuidadosamente de dar muestra de estas capacidades delante de los niños y en el contexto del aula.

Por el contrario, cuando se decide iniciar este aprendizaje antes de la primaria, vemos el salón de jardín de niños asemejarse al de primer año, y a la práctica docente moldearse sobre la de la primaria: ejercicios de control motriz y discriminación perceptiva, reconocimiento y copia de letras y/o de textos, repeticiones a coro, etc.

En ambos casos el supuesto es el mismo: el acceso a la lengua escrita comienza cuando el adulto lo decide. La ilusión pedagógica puede man

** Publicado en el Boletín de la Dirección General de Educación Preescolar, Mexico, Año I, Vol. I, N° 2, Nov-Dic, 1982.

tenerse porque los niños aprenden tanto como si nada supieran (aunque sepan), como a mostrar diligentemente que aprenden a través del método elegido.

Los niños inician su aprendizaje de la matemática antes de la escuela, cuando se dedican a poner orden en los objetos más variados (clasificándolos o separándolos). Inician el aprendizaje del uso social de los números a través de su participación en diversas situaciones de cómputo y en las actividades sociales vinculadas a la compra-venta.

De la misma manera, inician su aprendizaje del sistema de escritura en los más variados contextos, porque la escritura forma parte integrante del paisaje urbano. *Los niños urbanos de 5 años generalmente ya saben distinguir - dentro del complejo conjunto de las representaciones gráficas presentes en su medio - lo que es del orden del dibujo y lo que es "otra cosa". Que a ese conjunto de formas que tienen en común el no ser dibujo, se lo llame "letras" o "números", no es lo crucial a esa edad. Más importante es saber que esas marcas son para una actividad específica que es leer, y que ellas resultan de otra actividad también específica que es el escribir.

La indagación sobre la naturaleza y función de esas marcas empieza en contextos reales, en los que se escribe la más variada información (pertinente y no pertinente; fácil o imposible de asimilar, etc.).

El niño trabaja cognitivamente (es decir, trata de comprender) desde muy temprano informaciones de variada procedencia: los textos mismos, en sus contextos de apreciación (envases, carteles callejeros, T.V., prendas de vestir, tanto como libros y periódicos); información específica destinada a ellos (alguien les lee un cuento, les dice que tal o cual forma es una letra o un número, les escribe su nombre, etc.); información obtenida a través de su participación en actos sociales donde está involucrado el leer o escribir. Este último tipo de información es el más rico con respecto a la indagación sobre la función social de la escritura. Por ejemplo: se consulta el periódico para saber la hora y el lugar de determinado espectáculo (indirectamente se informa al niño que leyendo se obtiene información que no sabía previamente); se consulta al directorio telefónico (o la agenda personal) para llamar a un conocido (indirectamente se informa al niño que leyendo se puede recuperar una información olvidada, o que escribir es una forma de extender la memoria); se recibe una carta de un familiar, se le lee y se le comenta (in-

* Los datos empíricos recogidos en diversos trabajos de investigación son con niños de medio urbano, de distinta procedencia social y de diferentes países. Por eso limitamos la argumentación a los niños urbanos.

directamente se informa al niño (la escritura permite la comunicación a distancia); etc.

En todas estas situaciones el propósito de los adultos no es informar al niño. Pero el niño recibe información sobre la función social de la escritura, de su participación en dichos actos (incluso si se limita a observar, su observación puede involucrar una importante actividad cognitiva). Es probable a través de una amplia y sostenida participación en esta clase de situaciones sociales que el niño llegue a comprender algunos de los usos sociales de la escritura.

Ese es el tipo de información que tradicionalmente no es transmitido en el comienzo de la instrucción escolar. Ese es el tipo de información que ya de alguna manera posee el niño de 6 años que ha tenido adultos alfabetizados a su alrededor.

Hoy día sabemos que ningún niño urbano de 6 años comienza la escuela con total ignorancia con respecto a la lengua escrita. La información recibida (de algunas de las fuentes mencionadas), ha sido necesariamente procesada (es decir, asimilada) por los niños para poder comprenderla. Lo que ellos saben no es nunca idéntico a lo que se les dijo o a lo que vieron. Solamente es posible atribuir ignorancia a los niños pre-escolares, cuando pensamos que el "saber" acerca de la lengua escrita se limita al conocimiento de las letras.

El Jardín de niños - en esta perspectiva -, debería cumplir la función primordial de permitir a los niños, que no tuvieron adultos alfabetizados a su alrededor, obtener esa información de base, sobre la cual la enseñanza cobra un sentido social (y no puramente escolar). Permitir a los niños que no crecieron en un medio urbano con múltiples ejemplos de escritura en su alrededor, la experimentación libre sobre esas marcas, en un ambiente rico en escrituras diversas. Permitir a todos, comprender que la escritura no sirve sólo "para pasar de año".

•Devolver a todos, la posibilidad de escribir sin estar necesariamente copiando un modelo. La copia es uno de los procedimientos para apropiarse de la escritura, pero no es el único (ni siquiera es el más importante). Aquí como en el caso del lenguaje oral, es decir, cuando el niño aprende a hablar, aprende más inventando formas y combinaciones que copiando.

La tan mentada "madurez para la lectoescritura", depende mucho más de las ocasiones sociales de estar en contacto con la lengua escrita que de cualquier otro factor que se invoque. No tiene ningún sentido dejar al niño

la margen de la lengua escrita, "esperando que madure". Por otra parte, los tradicionales "ejercicios de preparación", no sobrepasan el nivel de la ejercitación motriz y perceptiva, cuando es el nivel cognitivo el que está involucrado en el proceso (y de manera crucial).

Nada de lo que se dice aquí tendría validez si fuera el producto de una reflexión bien intencionada, pero sin sustento empírico. Los límites de este trabajo, no nos permiten presentar los datos en los que nos basamos para sustentar afirmaciones*.

No sólo es posible, sino que es urgente, replantear el problema del lugar de la lengua escrita en el Jardín de niños, y particularmente, en el grupo de niños de 5 años, evitando la falsa dicotomía planteada al comienzo de este trabajo. Es posible, porque ya hay suficientes datos experimentales que nos indican cuál es el camino que siguen los niños para apropiarse de la lengua escrita, y porque hay un grado de teorización suficiente que permite comprender ese desarrollo psicogenético. Es urgente, porque demasiados niños fracasan en el inicio de su escolaridad primaria.

No se trata de mantenerlos asépticamente alejados de la lengua escrita. Tampoco se trata de enseñarles el modo de sonorizar las letras, ni de introducir las planas de repetición a coro en el salón de Jardín de Infantes. Hace falta imaginación pedagógica para dar a los niños las más variadas y ricas oportunidades de interactuar con la lengua escrita. Hace falta formación pedagógica para comprender las respuestas y las preguntas de los niños. Hace falta entender que el aprendizaje de la lengua escrita, es mucho más que el aprendizaje de un código de transcripción: es la construcción de un sistema de representación.

* Remitimos al lector a los siguientes trabajos:

- E. Ferreiro y A. Teberosky, Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño, México, Siglo XXI, 1979.
- E. Ferreiro, M. Gómez Palacio, E. Guajardo, B. Rodríguez, A. Vega y R. Cantú, El Niño Preescolar y su Comprensión del Sistema de Escritura. México, Dirección General de Educación Especial, 1979.
- E. Ferreiro y A. Teberosky, "La Comprensión del Sistema de Escritura: Construcciones Originales del Niño e Información Específica de los Adultos", Lectura y Vida, Año II, N° 1, 1981.
- E. Ferreiro, M. Gómez Palacio y Col, Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lectoescritura, México, Dirección General de Educación Especial, 1982.

Guía de lectura N° 2

Título: El lactante y la literatura

Autor: Yolanda Martínez de Elgorreaga

Extraído de Literatura infantil. Información bibliográfica.

Caja Nacional de Ahorro Postal

N° 161 - 162. Enero-Junio, 1967.

Luego de una lectura atenta del artículo, le proponemos las siguientes reflexiones:

- ¿Por qué se consideran importantes los cantares de cuna?
- ¿En qué período se deben iniciar los juegos verbales asociados a los sensorio-motrices?
- ¿Cuál es su importancia?
- ¿Cuándo es el momento del cuento?
- ¿Cómo debe ser ese momento?
- ¿Qué relación encuentra entre ese trabajo y la toma de conciencia que hace el niño pequeño de su lenguaje hablado?
- ¿Qué conclusiones puede obtener para aplicarlas al cuento y a las poesías leídas y no sólo relatadas?

EL LACTANTE Y LA LITERATURA

¿En qué momento deben los padres -principalmente la madre- comenzar a ofrecer al niño esos elementos literarios? La respuesta es simple y terminante: desde que nace.

El ser humano inicia su ciclo vital en condiciones de extrema inferioridad si se lo compara con el resto de la escala animal, pues durante un lapso no inferior a los tres años carecerá fundamentalmente de independencia.

Además, en ese tiempo, debe cumplir una tarea desmesurada: alcanzar el desarrollo biológico que corresponde al más perfecto de los animales, pero en forma tal que le permita instalarse y responder a las exigencias del mundo histórico al que pertenece y en el que actuará; es decir, alcanzar si multáneamente el desarrollo cultural o nivel de socialización. De acuerdo a las investigaciones más adelantadas de la psicología del recién nacido, ese proceso de socialización se realizaría a través de tres vías básicas: la nutrición (que en el hombre no tiene sólo importancia biológica), el contacto humano, cuya vía principal son las manos de quienes lo cuidan y manipulan, y las voces que le hablan, y establecen comunicación con él aunque todavía no comprenda el significado de lo que dicen.

La nutrición es constante objeto de estudios minuciosos desde sus diferentes ángulos; pero los otros dos elementos no sólo fueron desatendidos durante mucho tiempo, sino que toda una escuela de pediatras ha tendido a rodear al niño de una especie de asepsia-ambiente, incitando a las madres a reducir los contactos con el bebé a la estricta necesidad de la alimentación y la higiene. Esta corriente, favorecida por otra parte por las características de la sociedad actual en la que muchísimas madres trabajan fuera de su domicilio, decretó que todas las manifestaciones de ternura que tradicionalmente se volcaban sobre el niño, eran elementos superfluos, que más bien dañaban que beneficiaban, y que por tanto convenía eliminar.

Entre esos elementos superfluos e incluso perturbadores, estarían los cantares de cuna que de tiempo inmemorial las madres de todo el mundo entonan uniendo en un solo ritmo adormecedor la voz y el movimiento de los brazos, y a veces del cuerpo entero.

Consigna de trabajo

I. Pequeño grupo

Reunirse en grupos de 3 a 5 personas antes de la reunión grupal para:

- fijar objetivos
- elaborar materiales
- aplicar el material en un grupo preescolar o escolar
- evaluar tentativamente los resultados.

II. Grupo grande

En el grupo grande se dará lectura del material elaborado por cada comisión de trabajo. Se intercambiarán opiniones.

III. Pequeño grupo

Se reunirán para posibles correcciones.

IV. Presentación del material definitivo al tutor para su corrección y apro- vechamiento.

. Recuerde que este trabajo práctico será calificado.

Trabajo grupal

El trabajo práctico propuesto en este módulo Ud. lo deberá realizar en forma grupal, en la reunión prevista para ese fin.

Las propuestas que surjan, podrán aportar soluciones a la labor docente.

[Recuerde que este trabajo será calificado.]

Objetivos

- . que elaboren nuevos objetivos curriculares en la preparación de la lectura
- . que elaboren actividades para preparar al niño en el aprendizaje de la lecto-escritura fundamentalmente basadas en actividades conceptuales y lingüísticas.

Como Ud. habrá comprobado este módulo prepara para la iniciación del aprendizaje de la lectoescritura.

Está referido especialmente a niños de 3 a 6 años ya que por eso aborda el tema en el jardín de infantes.

Creemos oportuno para el trabajo grupal que los docentes enuncien objetivos que podrán utilizarse en las innovaciones curriculares, y elaboren actividades de preparación para el aprendizaje de la lectoescritura, tanto para los padres, como para el docente.

Para este segundo objetivo, recomendamos:

- realice una selección de lecturas y libros que sean altamente motivadores para la preparación.
- imagine una serie de actividades adaptadas para que los niños descubran los diversos propósitos de la lectura.
- realicen una serie de tarjetas para el análisis léxico.
- realicen la serie de tarjetas necesarias para la formación del oído fonemático según Elkonin.

LOS JUEGOS SENSO-MOTRICES Y LAS RONDAS

En la etapa siguiente - a partir aproximadamente de los seis meses y sin que la anterior haya concluido - caracterizada por el comienzo de los procesos de investigación activa del mundo, a través de movimientos todavía muy imperfectos; el folklore puede brindar al niño un sin fin de rimas infantiles, casi todas sin sentido, ideadas para servir de telar donde se urda la trama de los primeros juegos sensoriales y motrices, a semejanza de la tan conocida "que lindas manitas, que lindas que son...".

Pero en este terreno, también la extraordinaria riqueza de formas acumuladas por la tradición se pierde día a día, por desuso.

En cuanto el niño puede caminar por sus propios medios, agrega a estos juegos otros que genéricamente llamamos rondas, en los que el ritmo alcanza un desarrollo musical, que se acompaña con una serie estereotipada o arqueológica de actitudes corporales plásticas - reverencias, imitación de movimientos típicos de oficios, etc. - y un texto literario, generalmente romances desfigurados, de forma mucho más elaborada, pero que, como las que acompañan a los juegos iniciales, no se ajustan a los principios lógicos y son absurdas o sin sentido.

LOS PRIMEROS CUENTOS

Simultáneamente con estas formas tradicionales de juegos, el niño comienza a experimentar gran placer cuando se le narran cuentos breves y sencillos. Si evidentemente el niño asocia los primeros vocablos al mundo de sus primeras necesidades inmediatas - materiales o afectivas -, no menos cierto es que a través de estos ejercicios por los que siente tanta inclinación, se estimula el desarrollo de la comunicación e interdependencia del mundo de la representación con la esfera del lenguaje, dando impulso a otra etapa básica de la evolución infantil.

En un principio (dentro de un período que puede fijarse entre uno y tres años, con toda la elasticidad que las diferencias individuales y de ambiente aconsejen), para que la atención y la comprensión del niño puedan sostenerse, los temas del relato serán muy simples y se referirán a objetos o seres que el niño conoce en la vida real: sus juguetes, animalitos domésticos, papá, el nene, etc. También aquí el folklore proporciona encantadores modelos, como "La hormiguita que encontró un centavo" o "La pulga y el piojo se quieren casar", en que la reiteración de situaciones divierte y enseña.

Nosotros hemos defendido siempre la utilización de estas estructuras líricas, por su belleza sin igual y por el influjo que estábamos seguras que ejercían en la naciente personalidad del niño. Hoy, afortunadamente, ya los psicólogos nos proporcionan experiencias y análisis muy profundos de los procesos de socialización infantil a través de las impresiones y reacciones más elementales. Y así sabemos que el cantar de cuna satisface una fundamental necesidad del niño, tanto de carácter biológico como cultural al introducirlo en un módulo rítmico, ya que el ritmo es un rasgo de la constitución biopsíquica del hombre, como lo es de la estructura del universo; y además, las palabras y la melodía con que se dicen, resultan ser el cauce más adecuado para que el niño reciba y perciba, juntamente con los demás cuidados elementales, la dosis de afecto que le es necesaria para lograr un desarrollo normal, y que sólo alcanza cuando se siente afectivamente seguro, como constatan tantas abrumadoras comprobaciones de la psicología actual.

Por lo tanto, hacemos votos porque se recuerden tantos hermosísimos cantares del tesoro lírico tradicional de la lengua castellana, ya sean originarios de España o de Hispanoamérica. Pero además, señalamos la necesidad de recoger en una amplia antología para su difusión, la obra de artistas modernos -poetas y músicos- que han volcado su más exquisita ternura al mundo del niño, y que las madres sólo por excepción conocen.