



Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología  
Secretaría de Educación  
Subsecretaría de Equidad y Calidad  
Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

## **La alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada**

Seminario Federal  
La escuela y la alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos  
integrales de mejora

2, 3 y 4 de Septiembre de 2002  
Ciudad de Buenos Aires, Argentina

# LA ALFABETIZACIÓN INICIAL Y LAS CONDICIONES PARA LA ALFABETIZACIÓN AVANZADA

## INDICE

### I. Introducción

### II. Alfabetización

Definición. Analfabetismo puro y funcional

Alfabetización inicial y avanzada

El doble fracaso

### III. Alfabetización: un *continuum* de prestaciones para el desarrollo de un *continuum* de habilidades

Conocimientos implicados: sobre la escritura, sobre el sistema de escritura y sobre el estilo de lenguaje escrito

Algunas consideraciones respecto de la articulación de los tres tipos de conocimientos

### IV. La integración de las áreas en el proyecto alfabetizador

La alfabetización en el área de Lengua

La alfabetización en el área de Matemática

La alfabetización en el área de Ciencias Sociales

La alfabetización en el área de Ciencias Naturales

La alfabetización en el área de Formación Ética y Ciudadana

### V. Observaciones finales

## LA ALFABETIZACIÓN INICIAL Y LAS CONDICIONES PARA LA ALFABETIZACIÓN AVANZADA

### I. Introducción

La alfabetización no es una adquisición natural, sino el aprendizaje del sistema y las estrategias de uso de un producto cultural, la lengua escrita, por lo que el modo de desarrollar la alfabetización y la forma de emplear las habilidades que implica dependen de circunstancias sociales y culturales concretas. El desarrollo de la alfabetización constituye un proceso social que empieza en las relaciones de los niños con las personas que les sirven de modelo lector y escritor en su entorno primario y se expresa y extiende en comunidades cada vez más amplias.

Para que la alfabetización garantice la distribución del conocimiento, se relacione cabalmente con la equidad y contribuya a superar desigualdades de partida en los entornos sociales de los alumnos, debe constituirse en un proyecto con intencionalidad política y pedagógica.

En un proyecto de esta naturaleza se destaca, cada día con más fuerza, el rol ineludible de la escuela y del maestro. Son imprescindibles una escuela y un maestro que asumen su rol, que conocen su tarea alfabetizadora, que pueden diseñar un proyecto alfabetizador y que pueden disponer conscientemente de una cantidad de estrategias de alfabetización. Sin embargo, en la constitución efectiva de ese perfil de escuela y de ese perfil de maestro, se observan actualmente dificultades de planificación estratégica (diseño, desarrollo y evaluación de planes y programas de alfabetización), de gestión institucional y curricular, de formación docente inicial y de capacitación, lo que forma parte sustantiva de las variables que dan lugar al fracaso escolar en una doble dimensión: fracasan los alumnos que no aprenden a leer y escribir y, por lo tanto, se van de la escuela y fracasan también los alumnos que aun permaneciendo en las escuelas no alcanzan los logros que el sistema educativo y la sociedad requieren en relación con esos aprendizajes.

Los marcos curriculares jurisdiccionales establecen los contenidos y recomendaciones generales necesarios para llevar a cabo los procesos alfabetizadores. En paralelo, sin diferencias significativas entre los testimonios recogidos en todo el país, la realidad del aula y las fuentes de información provenientes de las escuelas (cuadernos y registros de clases, planificaciones, pruebas de evaluación de la calidad) manifiestan la persistencia de metodologías y prácticas de escaso o nulo impacto en la construcción de los saberes básicos para aprender a leer y escribir con autonomía en el plazo razonable de la escolaridad básica. A través de distintas fuentes, es posible constatar que muchas veces, aun en los casos en que los alumnos permanecen en la escuela hasta la finalización de la EGB, el desarrollo del continuum de habilidades que supone la alfabetización queda interrumpido en el segundo ciclo de escolarización.

En relación con la formación y la capacitación docente, el documento *Alfabetización para todos. Una década de la alfabetización de Naciones Unidas*. Década de la alfabetización de NNUU. Documento base para la consulta, julio 2000, expresa:

“El importante avance de la investigación y el conocimiento que ha tenido lugar en las últimas décadas, particularmente en el campo de la alfabetización infantil y su adquisición en el medio escolar, no ha permeado aun a las instituciones y programas de formación y capacitación docente, sobre todo en los países y zonas de menor desarrollo. Paradójicamente, no obstante, es en estos contextos donde la alfabetización se convierte en reto más crítico y donde se requieren los recursos humanos más calificados.”

En relación con el fracaso, los mayores índices en los primeros años de escolaridad se producen entre los niños provenientes de los sectores urbanos y rurales más pobres de nuestro país. Los bajos logros de los aprendizajes en esta etapa tienen un efecto acumulativo que condiciona tanto la trayectoria de los niños dentro del sistema educativo como su participación posterior en los procesos sociales. Cuando esto sucede se ven limitadas las posibilidades de la escuela para romper el círculo de la pobreza.

Sin dejar de reconocer que los procesos de exclusión educativa y social son complejos y responden a múltiples variables, es necesario asumir la necesidad de que la escuela otorgue una significación diferente a la vida de esos niños. La escuela puede responder a un objetivo de equidad y aportar a un proceso de inclusión social desde su función específica, es decir, desde el interior mismo del proceso de enseñanza y aprendizaje, particularmente desde el desarrollo de las competencias vinculadas con la alfabetización.

## **II. Alfabetización**

### **Definición. Analfabetismo puro y funcional**

La palabra “alfabetización” se utiliza, en sentido amplio, al hacer referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso al mundo de los conocimientos -de la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos- que la humanidad ha producido a lo largo de su historia. Diversas definiciones acerca de la alfabetización coinciden en que estar alfabetizado hoy es disponer de un **continuum de habilidades** de lectura y escritura, cálculo y numeración aplicados a un contexto social que las requiera, como la salud y la justicia, el trabajo y la educación. También coinciden en que, independientemente del contexto social que las demande, esas habilidades se logran después de doce años de escolaridad.

Desde la teoría y la práctica de la alfabetización es **analfabeta pura** la persona que no puede leer y escribir los textos necesarios para desempeñarse en los ámbitos antes mencionados. Sin embargo, en esos contextos, el deletreo, la incomprensión o la comprensión fragmentaria del escrito y la incapacidad de gestionar la propia escritura, que son algunos de los descriptores del **analfabetismo funcional**, equivalen igualmente al fracaso del proyecto alfabetizador de la escuela, fracaso escolar y marginación social.

Según distintos relevamientos realizados en el país (Censo Nacional de 1991, Informe de 1997 del Senado de la Nación y otros), sólo el 4% de la población argentina es analfabeta pura. De acuerdo con esta cifra, el analfabetismo puro estaría en retroceso. Los investigadores (Conicet, Ministerio de Educación, FUA) coinciden respecto de que en la Argentina hay una cultura de la escolaridad, las familias quieren que sus hijos concurren a la escuela y depositan esperanzas en la escolarización. Puede afirmarse (investigaciones del Conicet) que un 97% de la población entre los 20 y los 25 años concluyó la escuela primaria. Sin embargo, esos mismos estudios indican que la categoría de los **analfabetos funcionales**, es decir, las personas que pierden la capacidad de leer y escribir por desuso o por deficiente apropiación de las habilidades de base necesarias para ello, está en aumento. Las cifras en este caso ascienden al **16,2% de semianalfabetos**.

En función de los datos precedentes corresponde reflexionar en torno de la extensión y el alcance de un **proyecto alfabetizador** y su responsabilidad inexcusable en la superación del fracaso escolar y en la exclusión social.

### **Alfabetización inicial y avanzada**

La alfabetización supone la secuenciación y articulación de dos procesos. Uno, el ingreso en el dominio de la lengua escrita, que se extiende a todo el primer ciclo. A este se lo conoce como primera alfabetización o **alfabetización inicial**. Otro, la puesta en marcha de la segunda alfabetización o **alfabetización avanzada**. Se entiende por **alfabetización avanzada** el dominio de los procesos de comprensión y las formas de producción de los textos de circulación social que posibilitan el desempeño autónomo y eficaz en la sociedad y la posibilidad de acrecentar el aprendizaje en los distintos campos del conocimiento. La alfabetización avanzada permite que los alumnos permanezcan en la escuela, evitando el desgranamiento y la repitencia, en la medida en que fortalece las habilidades de lectura y escritura de los alumnos y los capacita para seguir aprendiendo contenidos disciplinares cada vez más exigentes. Cuando se habla de iletrismo del escolarizado se habla de incompletitud en la apropiación de la cultura escrita y de la falta de autonomía que esta requiere. Por

otra parte, estos dos procesos relacionados con la escritura modifican y perfeccionan el habla y la escucha, es decir, la oralidad, y la conducen hacia lo que se conoce como oralidad secundaria.

En síntesis, la alfabetización inicial sienta las bases para la apropiación del sistema de la lengua escrita y las habilidades de lectura y escritura en el primer ciclo de la escolaridad obligatoria. La alfabetización avanzada consolida los conocimientos adquiridos y, al instalar estrategias autogestionarias respecto de lecturas y escrituras diversas, extensas y complejas, previene el analfabetismo por desuso.

### **El doble fracaso**

Es responsabilidad de la educación, entonces, atender tanto a la permanencia del alumno dentro del sistema como a la calidad de la educación que recibe en relación con la extensión y la complejidad del proceso alfabetizador. A su vez, es necesario reconceptualizar el fenómeno del fracaso escolar en dos dimensiones: la cuantitativa, que se refiere a los alumnos que no completan los años de escolaridad; y la cualitativa, que se refiere a los alumnos que permanecen en la escuela pero no alcanzan el nivel de alfabetización necesario para desempeñarse en distintos ámbitos sociales y seguir aprendiendo.

Las causas del fracaso que tienen como resultado concreto la expulsión de los alumnos del sistema educativo suelen atribuirse a factores exógenos (la condición social y económica, la organización familiar, las expectativas familiares respecto de los logros, el origen étnico, entre otros). Asimismo, la hipótesis del déficit lingüístico atribuye el fracaso a carencias lingüísticas y cognitivas del entorno primario del niño. Inclusive, con otras lógicas, el fracaso se adjudica a la dislexia o al bajo coeficiente intelectual. Aunque no se puede negar la influencia de tales factores, es preciso reconocer que no son determinantes del fracaso escolar.

Sin embargo, diversos estudios realizados en países latinoamericanos observan que es entre los niños de sectores marginados donde se registran los más altos índices de fracaso escolar, asociado en gran medida a las dificultades que encuentran para aprender a leer y escribir. Las explicaciones en torno de esta problemática ponen el acento en aspectos socio-culturales, atendiendo especialmente a las discontinuidades que podrían presentarse entre los dos entornos fundamentales del alumno: el hogar -y la cultura de origen- y la escuela. Los resultados de estos trabajos muestran importantes diferencias entre los marcos de participación comunicativa del hogar y los del aula; en los usos del lenguaje y en los estilos discursivos de los niños que no responden a las expectativas de los maestros, lo que genera dificultades por parte de los docentes para comprender el mensaje del niño

cuando no coincide con su dialecto. Las discontinuidades entre hogar y la comunidad de origen y escuela, constituyen, según estos estudios, un serio obstáculo para la alfabetización de los niños.

Por su parte, otras investigaciones que compararon hogares de distintos grupos sociales indican que los niños de sectores medios participan de una gran cantidad y variedad de situaciones de alfabetización antes de su ingreso a la escuela y que algunas de ellas son especialmente diseñadas para enseñarles a leer y escribir. En cambio, en los hogares de menos recursos estas situaciones son escasas. Una estimación hecha por Adams (1990) respecto de la cantidad de horas de experiencias próximas a la alfabetización o de alfabetización no formal en cada entorno, reveló la brecha existente en este aspecto: alrededor de 3000 horas entre los niños de sectores medios y de 230 horas entre los sectores desfavorecidos. El resultado de esta diferencia cuantitativa en experiencias de tipo alfabetizador se ve reflejado en los distintos conocimientos sobre los usos sociales de la escritura, el sistema de escritura y el lenguaje escrito, con el cual ingresan a la escuela los niños de sectores medios y los niños de sectores desfavorecidos.

Otra instancia crítica que contribuye al fracaso de la alfabetización, al fracaso escolar y a la expulsión de los alumnos del sistema educativo se relaciona con la deficiente atención a la diversidad. En efecto, la mayor parte de los sistemas educativos de las sociedades occidentales enfrentan el desafío de tener que dar respuestas a un alumnado cuantitativa y cualitativamente pluricultural, porque la evolución económica y cultural a fines del siglo XX se caracteriza por la globalización e internacionalización. A la existencia de comunidades indígenas, se suman actualmente las intensas migraciones, las migraciones internas y la movilidad de trabajadores migrantes en países limítrofes, lo que configura variados contextos culturales y genera fenómenos propios de las lenguas en contacto como, por ejemplo, la existencia de comunidades de lenguas no occidentales y de lenguas aborígenes en las grandes ciudades, con sus consiguientes demandas a la enseñanza, para lo cual en la actualidad la escuela carece de respuestas adecuadas.

El documento de la UNESCO *La repetición escolar en la enseñanza primaria* (UNESCO – OIE 1996) se refiere al problema en estos términos:

“La enseñanza del lenguaje ocupa buena parte del tiempo disponible en la escuela primaria. Al ingresar a la escuela, el alumno debe aprender nuevos usos de la lengua y desarrollar nuevos comportamientos lingüísticos, que no siempre coinciden con los de su cultura de referencia.

El grado de asimilación de esas nuevas funciones del idioma por parte del alumno y el nivel de familiaridad alcanzado en cuanto al tipo de comportamientos lingüísticos requeridos tienen gran incidencia en el desempeño escolar y en su evaluación. Sin embargo, en la enseñanza del lenguaje se siguen aplicando enfoques y métodos que ignoran los adelantos registrados en las últimas décadas en el campo de la alfabetización.

Hay un gran desconocimiento en el ámbito educativo respecto de las cuestiones lingüísticas y las metodologías de enseñanza vinculadas a la alfabetización, particularmente en contextos multilingües.

La escasa eficacia de la acción escolar en países multilingües está también vinculada a la falta de una apropiada planificación del uso de las lenguas en la enseñanza primaria. Las innovaciones ensayadas en este campo en las últimas décadas no han logrado superar la etapa de proyecto experimental, y se sigue considerando a la educación bilingüe como un lujo y no como una necesidad. Además la búsqueda de una adecuada metodología de enseñanza del idioma oficial como segunda lengua, ha recibido muy poca atención en las políticas educativas y en la agenda de investigaciones y de inversiones de los organismos internacionales”.

### **III. Alfabetización: un *continuum* de prestaciones para el desarrollo de un *continuum* de habilidades**

#### **Conocimientos implicados: sobre la escritura, sobre el sistema de escritura y sobre el estilo de lenguaje escrito**

La alfabetización supone el desarrollo armónico y articulado de los siguientes tipos de conocimientos:

##### *1. Conocimientos sobre la escritura*

- Comprender que la escritura es lenguaje.
- Descubrir las funciones que cumple la escritura como instrumento social de comunicación, los propósitos que llevan a leer y a escribir.
- Identificar la lectura y la escritura como acciones específicas.

El proyecto alfabetizador escolar ha de considerar centralmente, desde el Nivel Inicial, que alfabetizar es incluir a las personas en la cultura escrita de su comunidad, es decir, es hacerlos partícipes cada vez más activos y comprometidos de un saber patrimonial. Es el trabajo sostenido con la escritura el que lleva a desarrollar el conocimiento de las formas de representación, comunicación y circulación social de la lengua escrita, a través del contacto asiduo con material gráfico (libros, revistas, diarios, carteles, manuales, diccionarios) y a través de su implicación en las actividades que desarrollan los que leen y escriben (intercambios epistolares, con soporte electrónico, lectura y escritura con fines lúdicos, relacionados con el conocimiento, regulatorios, etc.).

*En todos los contextos, pero especialmente en los rurales y en los más desfavorecidos, la escuela debe constituirse en un centro de lectura y escritura. Los alumnos deben comprender para qué se lee y se escribe, es decir, comprender la tarea como requisito indispensable para el ingreso a la lengua escrita. A tal efecto, los alumnos deben contar con materiales gráficos variados y abundantes y participar en diferentes y habituales situaciones de lectura y escritura.*

Como se ha mencionado más arriba, los niños de sectores medios que viven en un entorno alfabetizador desarrollan estos conocimientos antes del inicio de su escolaridad y estos aprendizajes constituyen un **predictor**<sup>1</sup> de éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura una vez producido su ingreso a la escuela. En este sentido, el rol del Nivel Inicial, sobre todo en los niños de clases más desfavorecidas, es fundamental. En los casos de niños que no hayan asistido al Nivel Inicial, el primer ciclo debe asumir con toda energía el trabajo para el logro de estos conocimientos.

## *2.. Conocimientos sobre el sistema de escritura*

- Descubrir qué unidades del lenguaje –sonidos, sílabas o palabras– representan las grafías.
- Reconocer la orientación de la escritura.
- Identificar las letras, distinguirlas y trazarlas.
- Tomar conciencia de que las palabras orales están formadas por sonidos, esto es, desarrollar conciencia fonológica.
- Reconocer las relaciones entre los sonidos de las palabras orales y las letras de la escritura.
- Identificar gradualmente la variedad y especificidad de estas relaciones: correspondencias biunívocas (un fonema/una letra), digramas (un fonema/dos letras fijas), plurivocidades (un fonema/ dos o más letras en variación libre), falta de correspondencia (cero fonema/una letra).

Una percepción fundamental que se desarrolla en los primeros años de los niños, a través de la enseñanza, es el principio alfabético, es decir la comprensión de que hay una relación sistemática entre letras y sonidos. La expresión **conciencia fonológica** se refiere a la comprensión y al conocimiento consciente de que el habla está compuesta de unidades identificables como palabra hablada, sílabas y sonidos.

Los niños aprenden acerca de los sonidos del lenguaje a través de su exposición a juegos con rimas infantiles y actividades rítmicas, entre otros. Este tipo de actividades realizadas en los primeros años y sistematizadas en el Nivel Inicial constituye, según algunas investigaciones, un poderoso **predictor del éxito** posterior en la lectura y escritura de palabras, en tanto les permite discriminar sonidos diferenciados de la cadena hablada. Este reconocimiento los ayuda luego a asociar sonidos con letras y evita la omisión de letras en la escritura.

---

<sup>1</sup> En este documento, entendemos por “predictor” a la habilidad, desarrollada por haber participado en diversas experiencias en relación con el lenguaje, que predice si un alumno va alcanzar ciertos logros en relación con la lectura y la escritura, es decir, aprendizajes que inciden considerablemente en el éxito posterior en el proceso de alfabetización.

Asimismo, involucrar a los alumnos en múltiples experiencias con la escritura desarrolla la **conciencia gráfica**, esto es, el conocimiento de las características formales específicas de la lengua escrita, compuesta por palabras gráficas y ajustada a sus propias convenciones. Comprometer a los alumnos en lectura y escritura de distintas unidades de la lengua portadoras de significado (textos, oraciones, frases, palabras) les permite apropiarse de la forma específica de representación de la lengua que es la escritura. Este aprendizaje inicial, a su vez, es **predictor de éxito** en relación con la comunicabilidad de escrituras posteriores.

### *3. Conocimientos sobre el estilo de lenguaje escrito*

- Reconocer la diferencia entre comunicación oral, dependiente del contexto, y comunicación escrita no dependiente.
- Presentar la información en forma organizada, clara y explícita, utilizando vocabulario preciso.
- Integrar la información y relacionarla a través del uso de conectores.
- Saber progresivamente cómo se hace para leer y escribir.
- Desarrollar procedimientos de lectura y escritura de textos completos.

La escritura como destreza lingüística implica la transcripción de formas aisladas con fines de práctica lingüística. Estas prácticas son necesarias en los procesos iniciales de contacto con la lengua escrita, pero por sí solas no desarrollan la producción y comprensión de textos socialmente aceptados. La escritura es un proceso comunicativo, constructivo e interactivo que implica la lectura y se alimenta de ella, así como de la escucha y del habla. La escritura no es una transcripción directa de lo que se habla sino que implica leyes específicas de construcción, normativas, formatos.

Las personas alfabetizadas adquieren conocimientos no sólo a través de la escritura, sino que además usan, cuando piensan y hablan, formas más elaboradas de sistematizar la información que se aprenden a través del lenguaje escrito. Esto implica el dominio de recursos lingüísticos y de formas de pensar y de organizar la información que están asociados con la escritura, aunque se usen también al hablar. Ciertas características de los textos escritos se derivan del hecho de que la situación de escritura difiere de la comunicación oral, cara a cara, en la que los interlocutores comparten el tiempo y el espacio y tienen la posibilidad de reparar las fallas en la comunicación. El lector, en cambio, no puede pedir aclaraciones si no entiende algo mientras lee. Por eso, el que escribe debe prever la cantidad y calidad de información que debe incluir en función del destinatario; debe crear con palabras el "contexto" necesario para que el lector comprenda el mensaje, ordene la información y la conecte.

Sin embargo, hay textos orales que muestran un estilo de lenguaje escrito porque emplean formas que se parecen a las de ese lenguaje; los niños o los adultos que han adquirido un alto nivel de

alfabetización o los niños pequeños que interactúan con los adultos alfabetizados pueden hablar como si estuvieran escribiendo.

Los niños “se alfabetizan” desde pequeños cuando en las conversaciones relatan en colaboración con adultos alfabetizados hechos que han sucedido, se los alienta a explicar las causas y los motivos de sus propias acciones y de las acciones de los otros, y cuando participan en situaciones diarias de lecturas de cuentos y otros textos bien escritos. Los niños continúan con el aprendizaje de un uso alfabetizado del lenguaje cuando la enseñanza de la lectura y la escritura promueve habilidades más complejas que las necesarias para aprender a leer y escribir textos muy breves y sencillos y el niño logra la comprensión y la producción de textos cada vez más complejos.

Aunque los niños no dominen un estilo de lenguaje escrito, igual pueden usar el lenguaje como una herramienta fundamental para comunicarse y pensar. No obstante, el dominio de un estilo de lenguaje escrito es la diferencia más importante entre los niños que pertenecen a una cultura oral y los que pertenecen a una cultura con un alto nivel de alfabetización.

Por lo tanto, hay que subrayar que el trabajo con los conocimientos incluidos en el tercer grupo de actividades alfabetizadoras, es decir, el trabajo con la comprensión y producción de textos orales y escritos en el primer ciclo –aun cuando los niños todavía no manifiesten autonomía en relación con la escritura–, es **predictor de éxito** en lectura y escritura a partir del segundo ciclo de la EGB, ya que el desarrollo cognitivo y discursivo que promueven estos aprendizajes es base del continuum de prestaciones que debe asegurar el proyecto alfabetizador a lo largo de la escolaridad.

Se destaca que el aprendizaje de los conocimientos incluidos en los tres grupos mencionados no se produce en etapas sucesivas, sino que es un proceso que se da simultáneamente, aunque con distinto grado de apropiación según el alumno y según la tarea. Esto quiere decir que no se espera que se logren los aprendizajes incluidos en el primero o segundo grupo para recién después comenzar con el siguiente. Los más serios problemas de la alfabetización se manifiestan cuando los distintos tipos de contenidos no se incluyen y articulan en el programa alfabetizador de la escuela.

### **Algunas consideraciones respecto de la articulación de los tres tipos de conocimientos**

En relación con el primer grupo: **Conocimientos sobre la escritura**, evidencias provenientes de distintas fuentes muestran que en la actualidad persisten prácticas de alfabetización inicial que priorizan actividades centradas en la apropiación fragmentaria y arbitraria del código (por ejemplo, repetición y copia de las letras -o números-), sin referencia a para qué sirve/existe la escritura -o la numeración-. Esto obstaculiza severamente las vías de acceso a la apropiación de la escritura como

sistema simbólico y como forma de pertenencia a una comunidad cultural, con lo cual se resiente la motivación profunda de los alumnos para aprender a leer y escribir.

En relación con el segundo grupo, **Conocimientos sobre el sistema de escritura**, aunque todavía no se verifique en forma generalizada en las prácticas de aula, es posible afirmar que entre los especialistas en alfabetización inicial hay relativo consenso en relación con la necesidad de que los niños que se alfabetizan participen en variadas situaciones de lectura, escritura y desarrollo de la oralidad y en la forma de organizar estas situaciones. Sin embargo, aún hoy se manifiesta considerable disenso respecto de cuáles son las estrategias de enseñanza más adecuadas para que los niños adquieran conocimiento acerca del sistema de escritura, es decir, que desarrollen tanto su conciencia fonológica como su conciencia gráfica. En las aulas, por ejemplo, se verifican prácticas que remiten a distintos métodos -alfabético, fónico, de la palabra generadora, global, etc.-, esto es, la convivencia de algunas metodologías eficaces con otras que ya han dado suficientes testimonios de ineficacia, muchas veces adaptadas a pretendidas propuestas innovadoras.

Suele suceder que, como consecuencia de capacitaciones recibidas, a pedido de las autoridades o por propia iniciativa, los docentes realizan intentos por abordar nuevas propuestas de enseñanza. En algunos casos, cuando la propuesta no tiene precisión metodológica produce inseguridad en el docente. Pasados unos meses de implementación, y en la medida en que los alumnos no alcanzan los aprendizajes esperados para ese período, el docente retorna a su biografía escolar recurriendo a prácticas conocidas, aun cuando su grado de eficacia sea dudoso. El resultado concreto es que, como se dijo antes, actualmente en las escuelas se observan oscilaciones metodológicas entre secciones paralelas, entre los distintos años de la EGB 1, entre lo que el docente dice y lo que hace. Todo esto pone de manifiesto las debilidades y aún la ausencia del proyecto alfabetizador de la escuela y tiene como consecuencia los escasos logros en los aprendizajes de los niños.

En relación con los **Conocimientos sobre el estilo de lenguaje escrito**, hay que subrayar que un enfoque de alfabetización inicial aún vigente en las escuelas sostiene que hasta que los alumnos no conocen las letras y logran leer y escribir con autonomía y fluidez, no están en condiciones de acceder a textos completos, temáticamente ricos, vinculados con contenidos significativos y relevantes, asociados a campos del conocimiento (las ciencias, la literatura). No hay que confundir la posibilidad de escribir textos completos con autonomía, proceso que lleva tiempo de trabajo sostenido, con la posibilidad de acceder a textos completos, valiosos y significativos para los niños y para su aprendizaje, a través de la mediación del docente entre el alumno y la escritura.

A su vez, se ignora el desarrollo oral de los niños y se subestima su capacidad de escuchar y hablar de temas importantes, porque se subordina a su conocimiento precario de las letras y la escritura el

acceso a los discursos orales, con lo cual, además, se desconoce el efecto que la exposición a los textos y estilos escritos tiene en el desarrollo de la oralidad.

Por otra parte, se suele subestimar el papel protagónico del docente alfabetizador como mediador entre la cultura escrita como un todo y el alumno, y no meramente entre el sistema alfabético y el alumno. En un proyecto alfabetizador, el docente asume tareas de lectura y escritura que va delegando a los niños a medida que estos adquieren autonomía.

Una de las dificultades notorias que la escuela enfrenta actualmente es la que se conoce como *meseta en los aprendizajes del segundo ciclo*, esto es que, una vez alcanzados los aprendizajes iniciales en relación con la comprensión del principio alfabético que les permite a los niños escribir palabras y oraciones breves, el desarrollo de habilidades de comprensión y producción de textos queda interrumpido. Entre las posibles explicaciones que se dan en relación con este problema, no se deben desconocer las dificultades que los alumnos encuentran a la hora de leer y escribir los textos que se exigen en las distintas áreas del currículum. En general, esto ocurre cuando no han participado de situaciones de conversación, discusión, lectura y escritura de textos completos pertenecientes a las distintas áreas del currículum y adecuados a su edad desde sus primeros aprendizajes.

Cuando se habla de textos completos, culturalmente situados, no se alude exclusivamente a los cuentos. Si bien estos textos desempeñan un importante rol en la alfabetización y constituyen una práctica valiosa desde el punto de vista discursivo, cognitivo y estético, que, además, cuenta con amplio consenso en la docencia, su presencia en la escuela no tiene por qué excluir la exploración, frecuentación y lectura asidua de otros textos, especialmente los que corresponden a las áreas curriculares.

Al respecto, una inquietud frecuente en la docencia se relaciona con la aparente imposibilidad de conciliar un proyecto alfabetizador con la comprensión y producción de textos disciplinares de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática o Formación Ética y Ciudadana, desconociendo el rol que cumplen todas las áreas en la concreción de ese proyecto.

#### IV. La integración de las áreas en el proyecto alfabetizador

Suele considerarse que hasta que los alumnos no aprendan a leer y escribir no pueden participar en situaciones alfabetizadoras a partir de lecturas y escrituras de textos correspondientes a las distintas áreas.

En esto hay un doble problema. Uno se relaciona con dificultades que aún se manifiestan en la gestión de las didácticas específicas para enseñar ciencias a los alumnos de primer ciclo (cuestión que se aborda en los discursos especializados). El otro problema se relaciona con dificultades en la conceptualización acerca de lo que es una lengua, una lengua escrita y cuál es la cuestión nodal respecto de la adquisición del código escrito.

Aprender a leer y escribir es apropiarse de una lengua, la lengua escrita, que como toda lengua tiene signos con significante y significado. El problema que se les plantea a los alfabetizandos en la primera alfabetización, se da en relación con el significante, porque deben sustituir el significante fonológico por el significante gráfico. Entonces primero deben tomar conciencia de que dentro del significante fónico hay unidades mínimas que tienen valor diferencial (esto es, que hay una diferencia entre /capa/ y /mapa/ debida al cambio de una unidad mínima, *m* por *c*). Esto les permite entender que en una lengua hay relaciones de oposición de elementos mínimos del significante y no una serie aleatoria de sonidos. Luego tienen que proyectar esa noción diferencial a otro sistema, el sistema gráfico. Esto es nuevo y cuesta trabajo.

Por el contrario, en relación con el significado de las palabras (no ya con su significante) a los analfabetos no se les plantea ningún problema que no se les haya planteado antes; siempre, desde que nacieron, se enfrentaron a nuevas palabras con nuevos significados que fueron incorporando a su conocimiento del mundo. Los problemas de comprensión de esos significados que se les pudieron o pueden presentar se vinculan con el contexto cultural. Es decir, el significado es el punto en común entre la lengua fónica y la lengua gráfica. Por lo tanto, las personas se pueden alfabetizar a través de cualquier significado. Pueden aprender a escribir "*mi mamá*" o "*ser vivo*" o "*la familia*" o "*dos más dos*", siempre que se les enseñe a leerlas y escribirlas. Es más, se logra mucha más motivación si los alumnos se alfabetizan a través de significados atrayentes, que abren mundo, que permiten conocer contenidos nuevos en vez de usar palabras aburridas, sueltas y repetidas al infinito.

Lo que puede plantear problemas para incorporar textos de las áreas en la primera alfabetización, y de hecho lo hace, es el enfoque y la metodología empleados para alfabetizar. Si el maestro considera que el alumno aprende a leer y escribir exclusivamente a través de actividades con palabras sueltas, fuera de contexto, si para alfabetizar no se plantea la necesidad de partir de un texto adecuado a los

alumnos y culturalmente situado, lógicamente tampoco ha de considerar la posibilidad de trabajar con un texto de ciencias que cumpla con las mismas condiciones, es decir, que sea adecuado a los alumnos y esté culturalmente situado dentro del sistema de conocimientos que se desea transmitir.

En este documento se aportarán conceptualizaciones y algunas propuestas didácticas que, a modo de ejemplo, permiten comprender que el trabajo con los distintos textos propios de las disciplinas aporta centralmente a la calidad del proyecto alfabetizador.

### **La alfabetización en el área de Lengua**

El espacio curricular de Lengua ocupa, en general, alrededor de 50% del tiempo escolar en el 1er. año de la EGB. Sin embargo, y como se ha dicho ya, se verifican prácticas ineficaces que no promueven los aprendizajes previstos en las expectativas de logro tanto de los *CBC* como de los diseños curriculares jurisdiccionales.

En el campo de la enseñanza de la Lengua pueden identificarse dos enfoques básicos. Uno de ellos concibe el conocimiento en el área en términos de la discriminación de unidades aisladas por nivel (morfemas, sintagmas, aun tipos de textos). Suelen indicarse las funciones de estas unidades dentro del sistema. Sin embargo, dado que no se promueve la reflexión explícita sobre los procesos de construcción del sentido ni sobre los procedimientos de comprensión y producción de los textos que parecen quedar librados al desarrollo de procesos madurativos naturales del sujeto que aprende, los alumnos no desarrollan las habilidades necesarias para llevar a cabo estos procedimientos.

De acuerdo con otro enfoque posible, que se asume en este documento, se considera que desde el comienzo de los aprendizajes escolares los alumnos pueden apropiarse de las características de los discursos sociales en sus diversas funciones, en la medida en que exista una exposición guiada por el docente a experiencias de lectura y escritura, así como un trabajo sobre los procedimientos de comprensión y producción de los textos, considerados en su doble carácter de estructura cognitiva y formato social.

Las funciones mentales superiores, vinculadas con los sistemas simbólicos, se desarrollan a partir de interacciones sociales de los niños con otras personas en ambientes donde se producen intercambios significativos. Entre esos se destaca la conversación acerca de contenidos significativos, la lectura y la escucha de relatos ficcionales y no ficcionales, de experiencias, de procesos. Todos contribuyen al desarrollo cognitivo porque permiten comprender procesos, relaciones lógicas, conductas y conflictos de manera accesible, seductora y apropiada para su retención y recuperación.

Sin embargo, el simple intercambio oral, si bien contribuye significativamente al desarrollo cognitivo de los niños, no garantiza la alfabetización. La participación activa de los niños en la construcción y reconstrucción de relatos y procesos facilita la comprensión, porque deben reflexionar sobre los acontecimientos, ordenar los hechos, explicarlos y así construir una representación interna del contenido que se está trabajando. Si a toda esa actividad se le suma un trabajo sistemático sobre el vocabulario empleado, un maestro atento y dinámico que escribe el texto que le dictan los alumnos, los ayuda a escribir y reflexionar sobre la escritura de las palabras que ellos mismos propusieron en forma oral, los alienta a reconocer frases y a escribirlas, a ordenarlas y a categorizarlas, a proponer títulos, los alumnos terminan leyendo y escribiendo. Estas actividades se pueden llevar a cabo en Lengua, a través de relatos orales y escritos ficcionales y en todas las áreas, a través de los textos propios de las disciplinas. Se verán ejemplos este tipo de trabajo en los apartados referidos a las distintas áreas.

### ***La alfabetización en contextos de diversidad lingüística***

En nuestro país conviven comunidades con lenguas, culturas y tradiciones diferentes. En las instituciones educativas del país, esta heterogeneidad se manifiesta lingüísticamente en alumnos que hablan español, alumnos que al ingresar a la escuela se comunican solamente en su lengua materna indígena, alumnos que poseen cierto conocimiento del español, pero muy restringido, alumnos hablantes de lenguas en contacto (guaraní- español, portugués- español), alumnos cuya variedad del español es muy diferente del español que se habla en la escuela.

Hay suficiente evidencia acerca de la incidencia de la variable cultural y lingüística en el fracaso escolar. Ciertos comportamientos "desusados", silencios, aparentes faltas de atención, un diferente ritmo de aprendizaje, no significan necesariamente un coeficiente intelectual menor, o problemas de aprendizaje insalvables. Hay factores provenientes del choque cultural y de la falta de comprensión del español que pueden ser determinantes del fracaso escolar.

La inserción y la participación efectivas y el logro de los aprendizajes formales de la escuela por parte de todos los niños requieren como requisito indispensable el reconocimiento, la valoración y la atención de esta diversidad a través del desarrollo de proyectos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). (Se recomienda la lectura de la Resolución 107/99 del Consejo Federal de Educación y, especialmente, de su Anexo I).

La diversidad lingüística y cultural puede ser percibida como problema o como riqueza. La percepción de la diferencia como problema puede tener como consecuencia una merma en el alcance de las expectativas de aprendizaje de los alumnos y la aplicación de procedimientos poco adecuados tanto para la enseñanza como para la evaluación.

La EIB asume la diversidad como una riqueza y supone el respeto por los aprendizajes previos de los alumnos. Esto redundará en el desarrollo de su autoestima, de la identidad cultural de cada comunidad y en la preservación de las pautas culturales de la comunidad.

Luego de efectuado un primer diagnóstico lingüístico, para la implementación de proyectos en contextos de diversidad es necesario que la institución tome decisiones flexibles y adecuadas a las características de cada comunidad, pero que apunten a garantizar los aprendizajes esperados para todos los alumnos del país. Un proyecto de EIB requiere la inclusión de contenidos social y culturalmente relevantes, de manera de contribuir con un aprendizaje significativo y situado.

En principio, si el docente no habla la lengua de los alumnos, es necesario contar con la presencia de un hablante de esa lengua, maestro o un miembro de la comunidad que ésta designe. Su rol no es el de traductor, sino el de mediador de doble vía (de los alumnos al docente y del docente a los alumnos) que garantice la intercomprensión indispensable para cualquier aprendizaje.

En los procesos de desarrollo de segundas lenguas se subraya la necesidad de crear contextos resguardados para la adquisición. Esto implica que, previendo la distancia entre la cultura de origen y el conocimiento de una nueva cultura, es necesario brindar insumos significativos y comunicativamente útiles para el alumno en las instancias de contacto con la nueva lengua. En las primeras etapas se requiere:

- el respeto por las contribuciones que emanan de la cultura y cosmovisión de los alumnos;
- la aceptación de un período silencioso de acomodamiento al nuevo contexto de adquisición e interacción;
- la promoción de la interacción -no verbal al principio- con el grupo de pares, de manera que los alumnos compartan juegos y compañía;
- la aceptación de respuestas no verbales que confirmen la comprensión de consignas de clase, comentarios y demás interacciones de aula;
- la aceptación de respuestas monosilábicas, comunicación verbal limitada a una palabra o dos, fórmulas, rutinas, expresiones modeladas que confirmen la comprensión;
- la aceptación de respuestas con mezclas de códigos de la lengua materna y la nueva lengua;
- la corrección indirecta a través de la expansión de las frases producidas por los alumnos, o sea la reformulación de contribuciones gramaticalmente incompletas que se agregan a la comunicación en forma natural;
- la promoción de la participación de los alumnos en todas las actividades de clase;
- la posibilidad de participación crecientemente autónoma.

Respecto de la alfabetización inicial en contextos de diversidad lingüística, hay evidencias acerca de la conveniencia de una fase oral de entrenamiento de los niños en la segunda lengua (español) antes de comenzar a escribir en esa lengua y de que el uso escolar de la lengua que mejor conoce el alumno favorece el aprendizaje de la lengua escrita; aprender a leer y escribir en la lengua materna contribuye al desarrollo de la comprensión y la producción de textos en la segunda lengua. De todos modos, la institución, junto con la comunidad, podrá decidir si se comienza el proceso de alfabetización solo en la lengua materna o si, como en algunas experiencias que se están desarrollando con éxito en el país, lo hace simultáneamente en las dos lenguas, la materna y el español, alternando su uso según la lengua que hable/n el o los destinatarios, el propósito comunicativo, las áreas de conocimiento involucradas.

### **La alfabetización en el área de Matemática**

La consideración de que la numeración y el cálculo son conocimientos que diferencian a un sujeto alfabetizado de uno que no lo es, implica la necesidad de mirar con atención las relaciones entre alfabetización y matemática.

Entendemos que la **alfabetización matemática inicial** requiere del dominio de tales conocimientos tanto para usarlos en las situaciones dentro y fuera de la escuela que lo requieran, como para definirlos, reconociéndolos como objetos de una cultura. Esto implica considerar en relación con esos conocimientos, tanto el dominio de los modos de resolución como de las formas de comunicación y razonamiento propios del quehacer matemático.

Se considera hoy que para que los alumnos adquieran el dominio de la numeración y el cálculo, deberían “hacer matemática” en el aula. Tanto en el Nivel Inicial como en los primeros ciclos, esto implica resolver situaciones problemáticas muy diversas, lo que supone para los alumnos:

- elaborar estrategias y compararlas con las de los otros, discutir sobre su validez, reflexionar para determinar cuáles resultan más adecuadas o más útiles para cada situación;
- construir formas de representación y discutir las con los demás, confrontar interpretaciones acerca de la notación convencional; establecer relaciones entre la acción y la representación que impliquen tanto la producción por parte de los alumnos de formas de representar las operaciones realizadas o a realizar, como la interpretación de las representaciones de los demás, incluida la representación convencional;
- anticipar y juzgar resultados; reflexionar sobre las propiedades de las operaciones; formular enunciados.

De esta manera, “aprender matemática” es construir el sentido de los conocimientos (conceptos y procedimientos) y la actividad matemática esencial es la resolución de problemas y la reflexión alrededor de los mismos.

Se puede afirmar actualmente que, si bien en los primeros años de la escuela se dedica mucho tiempo a la enseñanza de los bloques “números” y “operaciones” en detrimento de los otros, los resultados alcanzados están lejos de ser los esperados. Una posible explicación deriva del análisis de las prácticas de enseñanza, cuya diversidad de enfoques permite ubicarlas entre uno predominantemente algorítmico y otro centrado en la construcción del sentido caracterizado más arriba.

En el primero, se plantea la enseñanza más como el dominio de una técnica que como la introducción a la cultura de una verdadera ciencia. El saber se presenta de modo discursivo, y el tipo de actividades que predominan apuntan a la adquisición de reglas y procedimientos con pasos prefijados para obtener resultados a los ejercicios propuestos.

En general, los distintos temas se abordan de manera aislada, con muy pocas relaciones entre ellos y menos aún con respecto a otras áreas disciplinares. Las únicas relaciones que aparecen son con situaciones de la vida cotidiana en los problemas de “aplicación”, con un tratamiento simplificado y recortado de los contenidos correspondientes.

En la enseñanza de los números, el docente los presenta de a uno, sin tomar en cuenta los conocimientos numéricos que los alumnos adquieren fuera de la escuela. Para los dígitos, comienza por mostrar distintas colecciones de objetos correspondientes al número estudiado para luego promover la copia reiterada de la cifra correspondiente en el cuaderno y el dibujo de distintas colecciones con la misma cantidad de elementos. Cuando debe presentar el 10 y los números siguientes, lo hace mediante la idea de agrupación y la noción de decena, utilizando luego estos conocimientos como base para la enseñanza del cálculo escrito en su disposición tradicional. Así, mientras los alumnos elaboran hipótesis sobre las regularidades de la serie numérica y las descomposiciones aditivas de los números, la enseñanza escolar las ignora.

En la enseñanza de los distintos algoritmos, no se atiende al significado de los distintos pasos que los componen. Por tanto, es costosa la apropiación de los mismos a la vez que rápido su olvido, e imposible su reconstrucción.

Los problemas aritméticos, en general de contextos marcadamente estereotipados, se utilizan en general como “ejercicios con texto”, es decir como ocasión para usar los algoritmos aprendidos, como enunciados (problemas tipo o problema de aplicación) donde la elección de un cálculo que permita obtener la respuesta no resulta un desafío.

## La importancia del lenguaje oral y escrito en el área

En este documento nos centraremos en el análisis de los procesos de comunicación en la clase de Matemática ligados a los conocimientos mencionados.

Para el desarrollo de la comunicación en la clase de Matemática, que incluye el uso del lenguaje matemático, los alumnos deberían ser enfrentados a una diversidad de situaciones con diferentes propósitos que promuevan el hablar, escuchar, leer y escribir, ocasiones en las que hagan uso de representaciones propias y ocasiones que permitan atribuir significado a las representaciones matemáticas.

En los *Contenidos Básicos Comunes para la EGB*, los modos de comunicación propios del quehacer matemático se presentan en el bloque de procedimientos generales. Entre los mismos podemos encontrar:

- “Escucha e interpretación de consignas, enunciados de problemas e información matemática sencilla
- “Localización, lectura e interpretación de información matemática sencilla en el entorno inmediato (calendarios, *tickets*, boletos, envases, afiches, boletas, etc.)
- “Exposición en lenguaje común y claro de los procedimientos y resultados obtenidos en la ejecución de un trabajo o resolución de un problema
- “Denominación de conceptos y relaciones simples, utilizando vocabulario aritmético y geométrico adecuado”

En este enfoque, las situaciones que se presenten a los alumnos, deben favorecer la puesta en juego de tales procedimientos para desarrollar la competencia comunicativa en el área, al tiempo que se enriquece la competencia comunicativa general.

Al hablar, escuchar, leer o escribir en la clase de Matemática, se debe tener presente que la comunicación implica el uso del lenguaje coloquial en el que se incluyen términos matemáticos, por lo que habrá que trabajar con los alumnos para **establecer diferencias entre el uso de algunas palabras en este lenguaje y el que se hace en matemática**. Por ejemplo, el término *diferencia* en lenguaje coloquial alude a distinto y en matemática a resta; *por* en lenguaje coloquial es preposición y puede significar, según su uso particular, causa (ganó por...), lugar por donde (salió por...), agente de una acción (fue hecho por...), pero en matemática se refiere a la multiplicación; o *doblar* que en espacio y geometría es cambiar la dirección del trayecto y en aritmética *doblar* una cantidad es duplicarla o multiplicar por 2.

Por otra parte, existen palabras propias del lenguaje matemático cuyo significado no es diferente en el lenguaje ordinario, como *perpendicular*, o *centena*. También habrá que considerar cuáles son los términos que los alumnos utilizan para nombrar objetos matemáticos, por ejemplo *y por más*, o *redondo por círculo*.

Como puede apreciarse, todas estas reflexiones en torno del uso matemático de los términos dan lugar a un valioso trabajo léxico. Al respecto, se debe considerar que en la actualidad se exige que los alumnos construyan por su cuenta estas discriminaciones sin que, al menos en un número considerable de casos, los docentes hayan reflexionado suficientemente acerca de la necesidad de conducir este proceso y extraer de él todas sus posibilidades metacognitivas de indudable riqueza tanto para Lengua como para Matemática.

En la clase de Matemática se usa también el **lenguaje matemático escrito con símbolos de distinto tipo** que combinados de diferentes formas permiten otras representaciones, no verbales, de los objetos matemáticos. En el primer ciclo, por ejemplo, se utilizan números, dibujos de figuras, gráficos, símbolos de las operaciones, etc.

Es imprescindible reflexionar acerca de que, en los hechos, desde el Nivel Inicial los alumnos están poniendo en juego una capacidad de lectura que no solo concierne a la lectura de los enunciados lingüísticos, sino que se extiende a la comprensión de otros **sistemas semióticos**, como por ejemplo, el del lenguaje matemático.

Todo acto de lectura pone en juego una competencia lectora que implica interpretar lo leído en ausencia del autor del texto y atribuirle un significado en términos del código en el que está formulado el mensaje que se lee y en relación con la cultura de la que ese mensaje forma parte. Entonces, para que el significado del lector sea admisible en términos de la cultura matemática, habrá que tener en cuenta que debe atribuir significado a diferentes tipos de expresiones (números, paréntesis, igualdades, cálculos, tablas y gráficos).

Por otra parte, para asegurar la comprensión de un texto matemático, el lector necesita establecer relaciones entre la representación que encuentra en el texto y el concepto matemático al que se refiere, y por lo tanto será necesario que se le presenten diversas situaciones para que vaya conociendo las **diferentes representaciones posibles** de un mismo concepto ( $1/2$ , 0,5, 50%, la mitad).

Otros textos que los alumnos deben interpretar, son las resoluciones de problemas producidas por sus compañeros, otros chicos o un adulto, con el propósito de explicar, describir o argumentar en favor o en contra. Para ello, podrán interactuar con sus pares y el docente para ajustar su propia interpretación y negociar los significados atribuidos a los textos leídos. Todo esto implica un trabajo

con la oralidad, de escucha atenta, de conversación que es valioso tanto para Matemática como para Lengua.

### **3. La alfabetización en el área de Ciencias Sociales**

En líneas generales, se verifica poca o ninguna dedicación de tiempo a la enseñanza de las ciencias sociales en el 1er. ciclo de la EGB. El espacio curricular asignado al área suelen ser absorbido por actividades de Lengua o Matemática. De hecho, la presentación de contenidos relevantes de Ciencias Sociales queda sujeta al enfoque alfabetizador seleccionado para el área de Lengua. En efecto, se argumenta con marcada insistencia que en EGB 1, particularmente en 1er. Año, los alumnos no están en condiciones de apropiarse de los contenidos del área, porque no pueden acceder a ellos en forma independiente, a través de la lectura y la escritura. Por este motivo, no sólo sucede que en escasas oportunidades se emplean textos en este ciclo, sino que suele subordinarse a la acotada capacidad autónoma de lectura de los niños la propuesta temática del área, que no tiene por qué ser acotada, simplificada y menos aún estereotipada. A esta limitación contribuye un enfoque didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales que incluye un tratamiento simplificado y esquemático de los temas, que aportan escasos contenidos significativos para el área.

Esta realidad acerca de la presencia del área en el ciclo plantea algunas cuestiones que merecen ser revisadas. En principio se debe asumir que el estudio de las ciencias sociales requiere un trabajo de construcción gradual de nociones y conceptos que ha de iniciarse en Nivel Inicial y el primer ciclo. La ausencia de una propuesta de enseñanza sistemática desde los comienzos de la escolaridad tiene consecuencias en el aprendizaje de los contenidos del área en los siguientes ciclos de la EGB. En efecto, el aprendizaje de las ciencias sociales en 2º y 3º ciclo de EGB supone una complejidad mayor en el abordaje de los contenidos. Esto solo es posible si en el ciclo anterior se desarrollaron propuestas de enseñanza que hayan favorecido la construcción de los aprendizajes iniciales sobre los cuales se pueda luego montar una estructura mayor.

Cabe entonces tener presente que el frágil dominio de habilidades de lectura y de escritura por parte de los alumnos no debe impedir el proceso de construcción de los aprendizajes propios del área. Habrá que repensar las estrategias de enseñanza para facilitar el acceso de los niños, desde edades tempranas, a este tipo de conocimiento, propiciando una alfabetización en ciencias sociales.

## **La importancia del lenguaje oral y escrito en el área**

Sabemos que todo niño, por ser miembro de una cultura, porta un saber acerca de ella. Sin embargo, en la infancia este saber está fragmentado e impregnado de las significaciones que los adultos de referencia le hayan otorgado. Uno de los roles de la escuela es procurar a los alumnos las herramientas necesarias para avanzar en la complejización creciente de ese saber, contribuir a su sistematización y acercarlos al modo particular de hacer ciencia que tienen las disciplinas sociales.

Desde el área de Ciencias Sociales, la tarea de la escuela será problematizar el conocimiento sobre la realidad social pasada o presente para desnaturalizarlo, brindando al alumno la posibilidad de interrogarla, de ir construyendo descripciones y explicaciones sobre la misma cada vez más ricas y complejas.

Desde esta concepción, el docente es una figura estratégica que comanda buena parte de los aprendizajes orientados a que los alumnos complejicen progresivamente sus nociones acerca de la sociedad. Una manera de hacerlo es proponiendo un enfoque para la enseñanza en el cual los alumnos de EGB 1 tengan múltiples oportunidades de tomar contacto con realidades sociales diversas, presentando temas relevantes para las ciencias sociales que al mismo tiempo sean interesantes y accesibles para niños de esta edad. Del mismo modo, presentar situaciones de enseñanza que permitan establecer comparaciones entre sociedades, percibir continuidades entre fenómenos actuales y del pasado, acercarse a la idea de cambio y de conflicto, utilizar algunos procedimientos de los que se valen las ciencias sociales para producir conocimiento.

Para ello, el docente debe contar con un marco explicativo actualizado al cual recurrir para interpretar las sociedades en estudio, así como para disponer de criterios de selección y organización de los temas a enseñar, que reflejen la complejidad inherente a toda sociedad, evitando la presentación estereotipada de las mismas.

Aun si los niños no leen ni escriben por su cuenta, el docente puede implementar variadas estrategias para presentar los temas de enseñanza en Ciencias Sociales.

- A través del lenguaje oral

En las clases de Ciencias Sociales los niños deberían participar de muchas situaciones que impliquen hablar y escuchar (preguntar y responder, comentar, relatar, intercambiar información, opinar, explicar, comparar, etc.) acerca de aspectos de la vida de las personas, en diversidad de contextos, cercanos y lejanos a la experiencia cotidiana del niño, del pasado y del presente, para que enriquezcan sus representaciones acerca de las sociedades.

Este “hablar ciencias sociales” está fuertemente orientado por las intervenciones que realiza el docente: hará preguntas para que los niños reconozcan en los casos e historias presentados diferentes actores sociales y sus intencionalidades, para que establezcan relaciones entre variables, para que realicen comparaciones, para que identifiquen cambios y/o continuidades.

Del mismo modo, las horas dedicadas a la enseñanza del área podrían ser una buena oportunidad para escuchar relatos históricos de ficción o no, así como casos que reflejen cómo es la vida en diferentes espacios rurales o urbanos en la actualidad. La narrativa, por sus características, permite a niños pequeños comprender mejor la realidad pasada y presente, ya que permite situar a los protagonistas en un tiempo y un espacio, reconocer sus acciones e intenciones en una secuencia organizada y encontrar un sentido, desplegado en la trama, a todo lo que ocurre. Por tanto, la incorporación de relatos para presentar los temas de ciencias sociales, resulta un recurso invaluable que facilita la comprensión de aquello que queremos enseñar. Siguiendo a Bruner: “Quizás su propiedad más importante (de las narraciones) sea el hecho de que son inherentemente secuenciales: una narración consta de una secuencia singular de sucesos, estados mentales, acontecimientos en los que participan seres humanos como personajes o actores. Estos son sus componentes. Pero esos componentes no poseen, por así decir, una vida o significado propios. Su significado viene dado por el lugar que ocupan en la configuración global de la totalidad de la secuencia: su trama o fábula” (Bruner, J. *Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza, 1995).

- A través de la lengua escrita

Una tarea pendiente en el ciclo es la de promover e incentivar la consulta de libros de Ciencias Sociales. El acercamiento de los niños a material bibliográfico variado referido a sociedades diversas del pasado y del presente, debe propiciarse desde los primeros años. Es tarea de la escuela ofrecer variedad de libros y revistas que permita a los alumnos iniciarse en la búsqueda bibliográfica de información, que resulte atractiva y novedosa para promover el interés en las temáticas propias de las ciencias sociales, que despierte curiosidad por los diferentes contextos del pasado y del presente, y que genere preguntas e interrogantes acerca de lugares y personas quizás muy diferentes de los que conocen, y que de otro modo tal vez nunca llegarían a conocer.

Las situaciones de lectura y escritura se resuelven, al comienzo, a través de la mediación del docente.

#### **4. La alfabetización en el área de Ciencias Naturales**

Tal como ocurre con las Ciencias Sociales, el espacio curricular de Ciencias Naturales en las aulas de primer ciclo es casi inexistente. Como se dijo, los maestros consideran prioritario enseñar letras, palabras y números y realizar cálculos sencillos. Utilizan, en la mayoría de los casos, el tiempo

escolar disponible para llevar a cabo esta tarea. Sin embargo, como se verá más adelante, no existe ninguna razón para relegar el aprendizaje de las ciencias naturales a los años superiores. El argumento de que los niños deben aprender primero a leer y a escribir para luego iniciar el aprendizaje en las otras áreas de conocimiento es muy difícil de sostener, ya que los niños han comenzado a construir desde épocas muy tempranas saberes acerca de los fenómenos naturales y sobre su propio cuerpo y lo seguirán haciendo más allá de la intervención del maestro. Han estado aprendiendo contenidos de Ciencias Naturales en el Nivel Inicial, aún sin saber leer ni escribir. Se puede aprender conversando acerca de los contenidos de ciencias. Aprender ciencias durante el proceso de adquisición de la escritura colabora con el desarrollo de mismo proceso.

Una visión amplia de alfabetización incluye los aprendizajes básicos de distintas áreas de conocimiento y no restringe su alcance sólo a la de Lengua. La alfabetización científica en la escuela es una combinación dinámica de habilidades cognitivas y manipulativas, actitudes, valores y conceptos, modelos e ideas acerca de los fenómenos naturales y la manera de investigarlos. Desde esta perspectiva, es necesario promover en los alumnos el aprecio e interés por el mundo natural, así como capacidades de indagación y toma de decisiones informadas, para contribuir a su formación ciudadana. En este documento se considerarán principalmente aquellas habilidades vinculadas al uso de lenguaje oral y escrito en el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias naturales y su relación con el proceso de alfabetización.

### **La importancia del lenguaje oral y escrito en el área**

En el marco de los nuevos enfoques de la didáctica de las Ciencias Naturales, el lenguaje tiene una doble función. Es:

- instrumental, ya que dota de sentido y otorga significado a los fenómenos observados. La construcción de ideas científicas se basa en el hecho de haber obtenido ciertos datos y de haber pensado en ellos. En este proceso, a través del lenguaje se crea un mundo figurado hecho de ideas o entidades, no de cosas. Son los modelos y conceptos científicos.
- base de la interacción discursiva en el aula. Es un medio para contrastar diferentes explicaciones y consensuar la que se considera más adecuada en función de los conocimientos del momento. Este proceso de difusión y discusión permite la regulación de las distintas interpretaciones.

Es importante señalar que la ciencia no sólo trata con palabras, sino también con objetos, hechos y fenómenos. Sin embargo, en las clases de Ciencias Naturales, los alumnos hacen una reconstrucción de su experiencia con el mundo físico, elaborando descripciones, explicaciones, justificaciones y argumentaciones en el marco de una interacción discursiva con sus compañeros y maestros. Tienen que saber hablar y escribir, para que a partir de la evaluación de sus propias ideas manifestadas en

sus intervenciones orales, discusiones y textos escritos, puedan ir adecuando sus formas de entender los experimentos, objetos, hechos y fenómenos del mundo a las formas de verlos de la ciencia.

Las Ciencias Naturales suponen la enseñanza del lenguaje propio de la disciplina, que no es lo mismo que enseñar terminología científica. Para hablar y escribir el lenguaje de las ciencias -Lemke menciona “hablar ciencia” (Lemke, J. *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona, Paidós, 1997)-, hace falta generar las nuevas entidades conceptuales, para lo cual es necesario un “soporte de práctica” que los alumnos desconocen. No se puede copiar el lenguaje científico o memorizar conceptos sin entenderlos. Algunos maestros piensan que, para aprender el lenguaje científico, basta con que los alumnos lo memoricen. Las clases de ciencias se convierten entonces, en lugares para memorizar vocabulario. Esta es una forma de ritualizar el lenguaje científico.

Las expresiones propias de la ciencia deben responder a una nueva manera de ver el mundo, a través de modelos o teorías, que hacen emerger nuevas relaciones entre fenómenos. Se aprende a “hablar ciencia” a medida que se van comprendiendo estos “modos científicos” de ver los fenómenos y a partir de hablar y pensar sobre ellos.

El conocimiento se concibe entonces como un espacio tridimensional que incluye el lenguaje, el pensamiento y la experiencia / acción. Enseñar a pensar desde una cultura científica significa también que los alumnos puedan hablar y puedan hacer.

La principal dificultad que tienen los alumnos en la elaboración de textos científicos (descripciones, explicaciones, argumentaciones) orales o escritos, es seleccionar las características o variables más significativas del objeto o fenómeno en cuestión, porque desconocen el marco referencial o no saben como vincularlo a lo concreto. No saben qué y cómo preguntar a esos objetos y fenómenos. El maestro podrá colaborar entonces ayudando a formular las preguntas relevantes que orienten la construcción de los conceptos y modelos teóricos, por parte de los alumnos.

Para aprender el lenguaje científico es necesario pensar, hablar, escribir y leer textos científicos, de divulgación y escolares y producir los propios textos, pero también hay que enseñar a diferenciar, es decir, a hacer conciente, las cosas de las palabras y las palabras de las ideas. Por eso es muy importante que los alumnos se den cuenta de que con el lenguaje se fabrican un mundo, el de la ciencia, que es útil para explicar las cosas del mundo real. A través del habla y la acción se promueven las nuevas y extrañas entidades de la ciencia, desde los genes a los elementos. Las entidades, estos fragmentos de nuevo significado, tienen que hablarse para que puedan existir. Tienen que convertirse en instrumentos para explicar y no en cosas o conceptos meramente

explicados sobre los que pensar. Desde este punto de vista, la construcción de estas entidades es también la construcción de explicaciones futuras.

¿Qué acciones se podrían llevar a cabo en el aula para promover la alfabetización científica inicial en relación con el lenguaje?

- Plantear situaciones comunicativas a través del lenguaje oral (y de otras situaciones didácticas de indagación con seres vivos, objetos y materiales) ya que promueven, tal como quedó planteado la construcción de nociones básicas de las ciencias, desde el comienzo de la escolaridad, aún cuando los niños no sepan leer ni escribir. Estas situaciones facilitan el uso del lenguaje en contexto, enriqueciendo de esta manera los procesos de atribución de significados.
- Proporcionar a los alumnos oportunidades para hablar y escribir ciencia. Los alumnos tienen que tener muchas oportunidades para hablar y escribir sobre los temas de ciencias en las clases. Se debe favorecer que expliciten y contrasten sus ideas y los resultados de sus observaciones con los compañeros y el maestro, porque es a partir de esta interacción con los fenómenos y con los otros, que empiezan a dotar de sentido a las experiencias realizadas, a utilizar palabras nuevas o a usar palabras conocidas atribuyéndoles nuevos significados, en el complejo proceso de elaborar las nuevas entidades científicas.
- Animar a los niños a formular preguntas y a manifestar sus intereses y experiencias vinculadas con asuntos científicos; promover conversaciones informales entre alumnos de a dos o en pequeños grupos sobre temas de ciencias. Sería importante evitar usar el diálogo pregunta -respuesta y fomentar en cambio, verdaderos procesos de discusión en clase.
- Tender puentes entre el lenguaje coloquial y el científico. El lenguaje de la ciencia no es parte del lenguaje cotidiano de los alumnos. Los alumnos entienden mejor si se les explica en el lenguaje coloquial, pero la educación científica implica la necesidad de que los alumnos vayan incorporando paulatinamente los términos científicos. Para ello los maestros deberán expresar de la forma más clara posible las relaciones de significado entre los distintos términos y sus relaciones conceptuales, tratando de traducir del lenguaje coloquial al científico y viceversa, señalando claramente cuándo utilizan uno u otro.
- Discutir las ideas previas de los alumnos en cada tema. Los alumnos deben ver las similitudes y diferencias entre las formas en que se habla de un tema desde el sentido común y desde las ciencias. Las ideas espontáneas de los alumnos pueden interferir con la comprensión de lo que el maestro les está diciendo. Por eso es importante que se “pongan sobre la mesa” todas las interpretaciones y que se discutan sus alcances, respetando sus

visiones alternativas. No siempre es necesario que los alumnos abandonen sus puntos de vista para reemplazarlos por ideas científicas. Pueden tener y usar ambos para diferentes propósitos. El maestro tiene un rol irremplazable para ayudarles a organizar estas ideas, centrarse en los aspectos que se van a abordar, rescatando para el trabajo en clase la mirada científica sobre el tema.

- Fomentar procesos individuales y grupales de escritura sobre temas de ciencias, aunque esta habilidad sea incipiente. Asimismo deben promover la elaboración de registros gráficos, utilizando dibujos del natural con referencias, esquemas y mapas conceptuales, etc.
- Introducir paulatinamente la “escritura científica”, o sea, usar el tipo de comunicación que se usa en el área de ciencia: un registro de observación, un informe, un texto argumentativo sencillo; proporcionar a los alumnos oportunidades para practicarla, ya que la lectura y la escritura forman parte de la enseñanza de las ciencias. Esto tendrá consecuencias en su habilidad para leer ciencia, para razonar utilizando argumentaciones científicas y para usarlas también en su vida cotidiana.
- Enfatizar en el hecho de que la ciencia es una forma de hablar sobre el mundo, no más compleja que cualquier otra. Tiene sus fortalezas y debilidades y debe complementarse con otros enfoques. Los maestros deben ayudar a sus alumnos a entender que la ciencia es una forma de hablar sobre experiencias familiares y no familiares que nos permite establecer relaciones entre ellas en formas novedosas. No requiere una capacidad especial.

## **5. La alfabetización en el área de Formación Ética y Ciudadana**

La alfabetización ética y ciudadana es tan consustancial a la escuela como la alfabetización referida a la lectura, a la escritura, a las operaciones matemáticas elementales o a los conocimientos básicos sobre la sociedad y la naturaleza. En el área de Formación Ética y Ciudadana estar alfabetizado refiere a la iniciación en la convivencia, la autonomía, los derechos y las obligaciones.

La formación ética y ciudadana implica tanto el desarrollo de la personalidad moral como la participación en el espacio público. Uno de los objetivos primordiales de la formación ética y ciudadana es la formación de personas con una identidad moral construida de manera racional y autónoma, que reconocen la necesidad de la existencia de derechos básicos universales, que consideran el uso crítico de la razón y el diálogo como herramientas básicas para la convivencia y que están dispuestas a implicarse y comprometerse en las relaciones personales y en la participación social. Desde el punto de vista educativo, para conseguir este objetivo es preciso atender el desarrollo de capacidades a través de una serie de estrategias específicas:

- estrategias para el desarrollo de la autonomía,
- estrategias para el desarrollo del diálogo,
- estrategias para el desarrollo de la capacidad de convivencia y
- estrategias para el desarrollo de la reflexión sociomoral.

A su vez, la formación ciudadana instala la participación en el espacio público como una cuestión medular. En efecto, la mayor o menor ciudadanía está ligada a la ampliación o reducción de este espacio público, entendido como un espacio de deliberación y acción para dar propuestas y respuestas a los problemas y aspiraciones que comprometen el bien común.

Esta participación requiere de un razonamiento dialogado, es decir, un razonamiento que se confronta y enriquece con las perspectivas de los otros. No se alude a un ejercicio individual del pensar sino a una negociación colectiva donde se afirman disensos y consensos; donde nos reconocemos como sujetos distintos, dotados de autonomía para la interpretación y solución de los asuntos que competen a una misma comunidad.

El sistema democrático reconoce el derecho de los ciudadanos a tomar parte en las decisiones que los afectan. Este tomar parte exige la formación de un ciudadano capaz de acceder a la información, de entender lo que pasa y de intervenir en forma activa y consciente.

Dicha formación exige una práctica constante que se inicia en los primeros niveles de la escolaridad, pues la escuela es el primer espacio en el que los niños participan de la construcción de lo público.

### **La importancia del lenguaje oral y escrito en el área**

Entre los objetivos de Formación Ética y Ciudadana se encuentra el desarrollo de la oralidad a través del diálogo, el reconocimiento y la elaboración de argumentos, la concientización de las intencionalidades en la conversación y el desarrollo de la autonomía. En este sentido, Formación Ética y Ciudadana ofrece un soporte significativo desde contenidos procedimentales y conceptuales específicos de su área.

El diálogo es una dimensión esencial para construir formas de convivencia legítimas. Es conveniente que se perciba al diálogo como procedimiento para entenderse e informarse mutuamente, para plantear y resolver problemas, para colaborar en la tarea, para enfrentarse a conflictos de valores, para criticar colectivamente las formas sociales, para comprendernos y comprender a los demás.

Junto al diálogo, cabe mencionar la argumentación y la construcción intersubjetiva de normas. Quien argumenta comparte con una comunidad el sentido de los términos que emplea, sigue las reglas

lingüísticas de esa comunidad y se ve obligado a recurrir a ellas para discernir lo verdadero y lo correcto.

El lugar tradicional del docente como fuente de conocimiento ha reducido los intercambios que se producen en las aulas a la transmisión de información o a las preguntas por parte del docente, a las respuestas del alumno, y a la evaluación del primero corroborando o rechazando la intervención del segundo. Esta estructura de intercambio es rígida y no permite que se ponga en juego el elemento genuino de un acto comunicativo que es el de expresar algo novedoso, original. Esa es una característica propia de la conversación. En el contexto de la conversación el niño participa, con la colaboración del maestro, en tareas tales como construir el significado de un texto, resolver un problema, comprender y aplicar un concepto.

Los niños podrán desarrollar las verdaderas condiciones del diálogo en la medida en que participen de frecuentes interacciones con los adultos, se valore su palabra, se comprendan sus producciones, como parte de un proceso constructivo y, a su vez, se responda a sus preguntas, se escuchen sus opiniones, se atiendan sus justificaciones. El niño mismo se vuelve capaz de tomar un rol más activo.

Las estrategias de intervención constituyen un andamiaje, una estructura que le permite al alumno pasar a contextos sociales más amplios y formales. Sin un docente, una discusión puede quedar girando en torno de un discurso cotidiano. Pero si él interviene, sin llegar a dominar la discusión, puede ayudar a traducir parte de lo que se dice, a sintetizarlo, a conceptualizarlo. Así, los miembros del grupo pueden ver cómo sus ideas se van transformando y enriqueciendo.

El desarrollo del diálogo en el aula tiene consecuencias en varios niveles que pueden vincularse con la formación ética y ciudadana de los alumnos:

- Nivel personal: cada alumno puede encontrar un espacio donde es respetada su palabra, su opinión, donde puede expresarse sin sentirse juzgado, dando cumplimiento al Art. 12 de la Convención de los Derechos del Niño: "...el derecho de expresar su opinión libremente, en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño /.../ Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado..."
- Nivel grupal: la clase puede construir significados, profundizar el conocimiento mutuo, establecer acuerdos, resolver problemas.
- Nivel institucional: permite sentar las bases para el proceso de construcción de una escuela como comunidad democrática.

Por su parte, el lenguaje escrito es relevante en Formación Ética y Ciudadana para la obtención de información, el registro de los acuerdos grupales, la presentación de las normas de convivencia, las peticiones a las autoridades, las cartas a distintos actores sociales.

Además existe un recurso privilegiado para el tratamiento de los contenidos de Formación Ética y Ciudadana. Ese recurso es la narración.

La narración permite ubicar el planteo de conflictos en una situación histórica o biográfica y atender a su contexto y a su trama temporal. Mediante la narración, es posible ayudar a que los alumnos reflexionen sobre la complejidad de la acción moral o política. En este tipo de acciones podemos distinguir el motivo, los fines, los medios, los resultados, las consecuencias. El motivo de la acción es aquello que impulsa a alguien a actuar de una manera o a perseguir determinado fin (por ejemplo, la ambición, el deseo, la piedad). El fin es aquello que se persigue y supone la anticipación del resultado que se pretende alcanzar, la decisión de alcanzarlo y la elección consciente de los medios para hacerlo. El resultado concreto de la acción puede no coincidir con su anticipación. Las consecuencias de la acción van más allá de su resultado concreto y pueden ser imprevistas. Por ejemplo, un alumno que, mediante amenazas, logra que un compañero confiese haber robado un libro de la biblioteca de la escuela, consigue el resultado que se había propuesto alcanzar. Sin embargo, los medios utilizados para llegar a ese fin pueden generar consecuencias no deseadas por él (conflictos con otros compañeros que critican su accionar, sanciones por parte de las autoridades que se enteran del uso de las amenazas, etcétera). ¿Qué se debe tener en cuenta al juzgar el acto? ¿Se debe privilegiar un aspecto sobre otro? ¿Se debe, por ejemplo, atender a los motivos sin tener en cuenta los resultados? ¿O tener en cuenta los fines sin importar los medios?

En la narración se muestra que no es posible eludir la responsabilidad desconsiderando el contexto y los resultados posibles de la acción. Ese contexto está constituido por personas. Es un contexto social. Y esos resultados afectan a esas personas. Se busca ayudar a que los alumnos distingan, en las acciones humanas, las posibles relaciones entre medios y fines, que reflexionen sobre la dimensión moral de algunas de sus acciones y sobre los modos en que nuestro accionar puede afectar a los otros. Por último, es preciso que adviertan la distancia que existe, en algunos casos, entre lo que nos proponemos lograr y los resultados concretos de nuestra acción.

## **V. Observaciones finales**

Como se ha visto, todas las áreas se valen del lenguaje para acceder, comprender, comunicar y transformar sus conocimientos.

En todas, la conversación contribuye a la recuperación y valoración de los conocimientos espontáneos de los alumnos, a la presentación y comprensión de nuevos conocimientos, a la negociación y asignación de sentidos.

Como se verá en los ejemplos de aula que se presentan en documento aparte, cada área contribuye sustancialmente al incremento del vocabulario de los alumnos. La “explosión” de ideas y de vocabulario, así como el incremento de nuevos usos asignados al vocabulario conocido que supone el aprendizaje en todas las áreas incrementa la *enciclopedia*, es decir, el conocimiento del mundo de los alumnos, lo que es un factor que redundará notoriamente en la comprensión y producción de textos orales y escritos.

La participación sistemática de los alumnos en situaciones de habla, escucha, lectura y escritura acerca de los temas y contenidos valiosos para la escuela y la comunidad es condición indispensable en el proceso alfabetizador que ha sido desarrollado en este documento.

La motivación, las experiencias educativas previas al ingreso a la educación formal y las experiencias educativas escolares son tres variables que inciden en el rendimiento de los niños en el sistema escolar y en su inserción posterior en la sociedad. Cada una de estas variables tiene un efecto acumulativo que ha sido descrito mediante la metáfora “Porque al que tiene se le dará y abundará, pero a quien no tiene aún lo que tiene se le quitará (Mateo XXV-29). El *efecto Mateo* refiere “al fenómeno por el cual las condiciones educativas tempranas en cantidad y calidad a las que está expuesto el niño representan una experiencia constructiva y motivan el aprendizaje escolar posterior. A su vez, la cantidad de la intervención de la escuela en interacción con los aprendizajes en el medio familiar tiene consecuencias para el avance en el sistema y logros educacionales posteriores fuera del sistema.” (Borzone, A. y Rosemberg, C. *Leer y escribir entre dos culturas*. Buenos Aires, Aique, 2000).

Partiendo del capital cultural y lingüístico de los alumnos y desarrollando estrategias educativas apropiadas, es, entonces, responsabilidad de toda la escuela garantizar un alto nivel de alfabetización y una educación de calidad para todos.