

377.8
PTFD al.4
ej2



Ministerio de Cultura y Educación

DIRECCION NACIONAL DE GESTION
DE PROGRAMAS Y PROYECTOS

PROGRAMA DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE

PTFD

Programa de Transformación
de la Formación Docente

PROFESORADO DE ENSEÑANZA BÁSICA

MATERIALES DE ENSEÑANZA DESTINADOS A LA CAPACITACIÓN DOCENTE

AREA DE FORMACION ESPECIALIZADA

ALFABETIZACION

“Alcances de la alfabetización desde una concepción socio-histórico-cultural”

SELECCION BIBLIOGRAFICA IV

República Argentina

1995

INV	020766
SIG	377.8
LIB	PTFD ol 4 ej 2

**PROGRAMA DE TRANSFORMACION DE LA
FORMACION DOCENTE**

PROFESORADO DE ENSEÑANZA BASICA

AREA DE FORMACION ESPECIALIZADA

ALFABETIZACION

“Alcances de la alfabetización desde una concepción socio-histórico-cultural”

SELECCION BIBLIOGRAFICA IV

**Elaboración: VERA, Elba
SAMOS, Laura**

Buenos Aires, 1995

PROGRAMA DE TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE

PROFESORADO DE ENSEÑANZA BASICA

MODULO ALFABETIZACION: "Alcances de la alfabetización desde una concepción socio-histórico-cultural"

SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA IV

1. BRASLAVSKY, B.; NATALI N.; ROSEN, N.

"Alfabetización emergente y efectos de la enseñanza",

En: Lectura y Vida, año 12 N° 1, marzo 1991.

2. BRASLAVSKY, B.

"Teoría Socio-Histórica Cultural y el Rol del Maestro en la Alfabetización Inicial".

En: Revista latinoamericana de innovaciones educativas, año 4, N° 11, diciembre 1992.

3. BRASLAVSKY, B.

"El método: ¿Panacea, negación o pedagogía?"

En: Lectura y Vida, Año 6, N° 4, 1985.

4. FITZGERALD, J

"Leer y escribir cuentos"

5. GILLIAN DOWLEY McNAMEE

"Aprender a leer y a escribir en un marco urbano: estudio longitudinal del cambio en una comunidad".

En: Moll; Vygotsky y la educación; Editorial Aique, Bs. As., 1993.

6. VERA, E.

Experiencias de Lectoescritura Inicial. Trabajos desde el aula. 1992.

DOCUMENTO 1

: BRASLAVSKY, B., NATALI, N., ROSEN, N.

"Alfabetización emergente y efectos de la enseñanza".

En Lectura y Vida, año 12 nº 1, marzo 1991.

ALFABETIZACION EMERGENTE Y EFECTOS DE LA ENSEÑANZA

BERTA P. DE BRASLAVSKY
NELDA NATALI
NORA ROSEN

Las autoras desarrollan sus tareas de investigación en la Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Los hallazgos realizados en las últimas décadas sobre la lectura y la escritura tempranas han culminado en el concepto de **alfabetización emergente** que aparece definido e ilustrado con experiencias y propuestas pedagógicas en el excelente libro editado por Dorothy Strickland y Lesley Mandel Morrow (1989).

Dichos hallazgos se incluyen en un debate realizado a propósito de la iniciación en la lectoescritura donde se confrontan posiciones y a veces sólo se revalidan controvertidas teorías no siempre compartidas (Aaron y otros, 1990).

Sin aludir expresamente a dichas discusiones, interesan las conclusiones que se desprende de la alfabetización emergente para proponer la continuidad entre los aprendizajes sociales y los aprendizajes escolares. En cuanto al currículum, rechaza la tradicional diferencia entre **aprestamiento e iniciación** o **requisitos previos**, y también elimina las fronteras entre la **lectura mecánica** y la **lectura comprensiva** que separa la fonología de la semántica. O, lo que es lo mismo, entre la codificación y la decodificación entendidas como relación entre fonema y grafema, y la posterior lectura comprensiva y escritura significativa.

Recobrando los conceptos de Vigotsky sobre las operaciones con signos las evidencias que se presentan en el presente trabajo permitirían entender a la alfabetización emergente como "una serie de transformaciones cualitativas (...) vinculadas como estadios de un único proceso, de naturaleza histórica"

(Vigotsky, 1979, pág. 78). Desde este punto de vista se puede problematizar el criterio de continuidad. Pero, en efecto, cabe preguntarse de qué manera se produce el desarrollo: ¿es un proceso de evolución auto-constructiva aunque inicialmente provocado por un medio alfabetizado? Si bien es cierto que el niño no llega a la escuela como tábula rasa, ¿todos llegan con el mismo nivel de alfabetización? ¿Qué sucede con los niños que proceden de culturas ágrafas, áreas rurales o de poblaciones analfabetas en las ciudades? ¿El ingreso a la escuela produce algún cambio en el proceso de alfabetización? ¿La alfabetización emergente sigue su propio desarrollo a pesar de la escuela? ¿La calidad de la enseñanza tiene algún efecto en la calidad de la alfabetización? ¿Existen otros factores en el medio escolar y social que facilitan o perturban la alfabetización emergente?

Son conocidas las investigaciones de J. Bruner sobre la importancia de la escuela para abordar los conceptos abstractos independientes de la referencia inmediata, como ocurre en la escritura "cuya producción requiere, necesariamente, de las características semánticas y sintácticas que hagan posible la comunicación fuera de contexto" (Bruner, 1988, pág. 61).

Por su parte, ya en el año 1929, Luria proponía investigar "las raíces de los procesos de escritura" aconsejando que el maestro se apoyara en ese conocimiento "para enseñarle a su alumno a escribir". Pero al mismo tiempo reconocía que "desde el comienzo del aprendizaje de la escritura hasta su pleno dominio se extiende una importante zona que tiene un gran significado (...). Se encuentra en el empalme entre las formas de registro primitivo de carácter prehistórico (...) y las formas nuevas, culturales, introducidas orgánicamente..." (Luria, 1987, pág. 55).

Los datos que aquí se presentan son los primeros obtenidos en el contexto de un proyecto en curso en la **Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires**, a partir de los cuales quizás se puedan elaborar hipótesis que, puestas a prueba oportunamente, pueden responder a algunos de los interrogantes enunciados.

Antecedentes del proyecto

Este proyecto se inserta en una historia que comenzó en la misma Secretaría de Educación, a partir del debate que tuvo lugar en torno al **Diseño Curricular 1981**, puesto en práctica durante el gobierno autoritario en 1982 (Braslavsky, B., 1933, 1984). El primer gobierno constitucional, en 1984, entre las estrategias de su política educativa dio prioridad a la lectoescritura inicial e implementó un programa de formación y actualización para los docentes de conducción y ejecución, a través de un **Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia (SICaDIS, 1985-1988)**. La formación era a la vez presencial, con la mediación de 30 tutores, maestros en servicio que además poseían título universitario o terciario en Ciencias de la Educación.

El **Diseño Curricular para la Educación Primaria (M.C.B.A., 1986)** y el **Diseño para el Nivel Inicial (M.C.B.A., 1989)** adoptaron lo esencial de los contenidos teóricos del SICaDIS que tácitamente coinciden con los contenidos básicos de "alfabetización emergente". El SICaDIS (I) además ofrece fundamen-

tos que sugieren actividades motivacionales, lingüísticas, cognitivas, funcionales, emparentadas con el método del **texto libre o natural** de Freinet (1978) y el de **experiencias de lenguaje (language experiences approach, L.E.A.; Allen, 1974)** y otras que, como juego y especialmente al comienzo, se sustentan en las actividades metalingüísticas (**linguistic awareness**) de las primeras edades. Sensible a las críticas dirigidas al L.E.A., enfatiza la relación entre las estrategias del alumno y las estrategias del maestro en la convicción de la reciprocidad que existe entre la creatividad del alumno y la creatividad del maestro.

La gestión que asume el gobierno educacional en la M.C.B.A. en julio de 1989, en su estrategia política se propone recuperar "el rol esencial de la escuela como institución social responsable de la transmisión del conocimiento" y "su distribución equitativa a todos los sectores sociales" (M.C.B.A., 1989). Retoma las propuestas curriculares de la gestión anterior y se propone esencialmente unir la teoría con la práctica con especial énfasis en la experiencia de los maestros y las necesidades de la población atendida, sobre todo de la población de origen popular o marginal donde predominan los alumnos repitentes y desertores.

Bajo esa orientación, que procura aproximar el currículum ideal al currículum real, la Dirección General de Planeamiento propone un **proyecto de contextualización del currículum de lectoescritura** a partir del seguimiento de una cohorte que ingresa a primer grado en 1990 y que va a seguir en 1991 con las mismas docentes, que son ex tutoras del SICaDIS y alumnas del mismo.

La dirección del proyecto queda a cargo de la autora de contenidos y coordinadora del SICaDIS (Berta Braslavsky) en colaboración con ex tutoras del SICaDIS en comisión de servicio. El seguimiento se asumirá como una **investigación acción** de carácter exploratorio con la aspiración de formular algunas hipótesis que, originadas en el aula, se pondrían a prueba después de investigaciones controladas igualmente en las aulas. Así, el proyecto se realiza bajo la jurisdicción de la Dirección de Currículum con el apoyo de la Dirección de Investigación Educativa.

Aspectos fundamentales del proyecto

Se inicia en 18 escuelas incluidas en circuitos de diferente nivel sociocultural de 14 distritos del mapa escolar.

Considerando la gran complejidad del hecho educativo, el proyecto se acota bajo el título de "Los efectos de la enseñanza en la lectoescritura inicial" y se enfatizan dos aspectos fundamentales:

1) La **intervención de los maestros** que, por su formación basada en principios y estrategias comunes, están en condiciones de actuar como docentes y como investigadores; la decisión de trabajar colectivamente en sesiones semanales donde se coordinan las acciones sin afectar las iniciativas personales; el intercambio y la participación de experiencias que se someten a la reflexión y la crítica considerando la multiplicidad de factores que en la práctica ponen a prueba sus enfoques teóricos y sus aplicaciones; el análisis de las relaciones institucionales, del compromiso de los padres, de los problemas administrativos, de las ausencias acentuadas en ciertos

grupos, del circuito favorable o desfavorable en que se inscribe la escuela, de sus propias expectativas, de la escuela y de la familia...

2) El análisis de la **producción continua de los alumnos** tanto en el proceso de la escritura como en la lectura.

En un trabajo próximo se presentará la información correspondiente a la intervención de los docentes en el proceso de enseñanza así como en el proceso de adquisición de la lectura.

En este trabajo se presenta un primer análisis de los datos obtenidos sobre la producción escrita correspondientes al punto de partida y su evolución durante la primera mitad del año escolar.

La escritura como función superior de origen social

Se tienen presentes las diferencias establecidas entre la escritura como expresión grafomotriz y como formulación simbólica del lenguaje (Ajurriaguerra, 1973, pág. 263). Vigotsky reconoce "dos líneas de desarrollo cualitativo distintos, de diferente origen: los procesos elementales de origen biológico, por una parte, y las funciones superiores de origen social por la otra" (Vigotsky, 1979, pág. 78). Tradicionalmente, quienes se ocupaban del aprendizaje inicial de la lectoescritura, la concebían como "una habilidad motriz complicada que depende de la motricidad fina" y eso explica la naturaleza de algunos de los contenidos del **aprestamiento**. En el SiCaDIS (2) se desechó tal definición y se consideró la escritura como un hecho lingüístico, como una "operación compleja de la inteligencia". Se enfatizó que escribir "es producir significados mediante un código gráfico para comunicarse con un interlocutor que no esté presente empleando recursos para reemplazar una situación vital que no se comparte".

En definitiva, al proyecto en curso le interesa la escritura como lenguaje que si bien tiene un origen neurofisiológico (ver Braslavsky, B., 1961) es esencialmente una función superior de origen social que cumple una función social. Considera los procesos que emergen del medio familiar y cultural de origen, pero se ocupa particularmente de su evolución en la escuela, ya sea en el nivel inicial, o cuando éste no existe, en el primer ciclo de nivel primario.

Construcción de una escala

Para analizar la producción continua en el proceso de escritura, se decidió tomar quincenalmente una prueba de escritura que se catalogaría en un legajo individual, fuera del cuaderno de clase.

La historia de la enseñanza inicial de la lectoescritura (Braslavsky, B., 1983) demuestra que ésta, en un movimiento paralelo aunque independiente de la lingüística, evolucionó desde los métodos que parten de elementos no significativos hasta las unidades mayores que llegan al discurso. Los maestros integrados en el proyecto enseñan con unidades significativas y por eso se decidió inducir la escritura de un texto a través de consignas que respondieran a experiencias del niño, tales como la lectura de cuentos, eventos o relaciones familiares, escolares o sociales. Por ejemplo: "Escribanle a la Directora invitándola a visitarlos"; "¿Qué te Imaginás que puede

dibujar en el aire la pipa del abuelo"; "Escribanle una cartita a los jugadores del Mundial".

Las primeras respuestas fueron muy diversas de grado a grado y de alumno a alumno. Se presentaron dificultades para el análisis y una eventual clasificación.

Se conocen escalas mencionadas por Ajurriaguerra para analizar el desarrollo grafomotor, especialmente aplicadas al estudio de la patología del grafismo. Pero, al no conocer ninguna que fuera útil para descubrir la aparición y el desarrollo de la significación textual comprensible para el receptor, se decidió construir una escala a tal efecto.

Recogidas las primeras respuestas de los 18 grados que intervinieron en la primera producción, con el agregado de una o dos subsiguientes, se configuraron 35 ítems a los que se suman seis que se refieren al dominio del espacio y la orientación corporal.

Después de varias producciones, el análisis de dichos ítems permitió diferenciar cuatro rangos de complejidad creciente:

A. Ausencia de gestos gráficos; dibujos; trazos diferenciados; mezcla de signos no convencionales, números y letras.

B. Letras de imprenta o a veces cursiva en linealidad continua o discontinua o en formato discursivo externo, sin lecturabilidad.

C. Letras de imprenta o cursiva, continua o discontinua con lecturabilidad progresiva, incompleta.

D. Texto continuo o con diferenciación léxica, de riqueza significativa creciente, de mayor extensión y lecturabilidad.

Intentos de interpretación de la escala

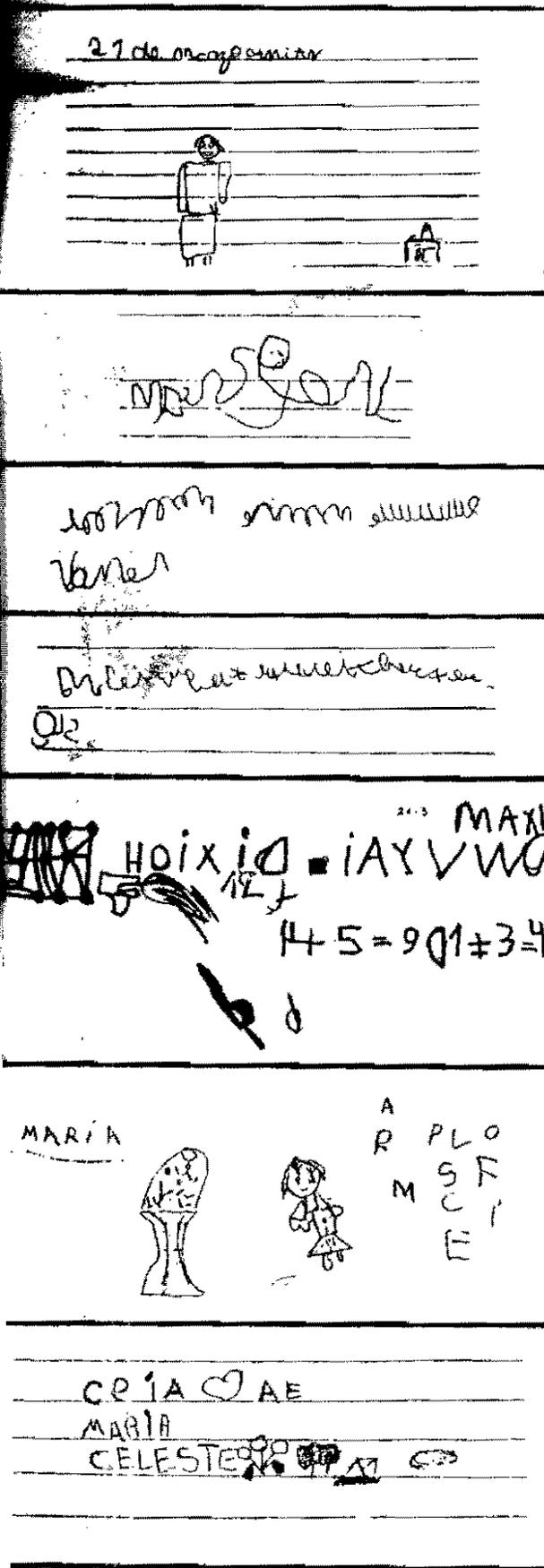
Una vez construida empíricamente la escala, se encontró que respondía a las comprobaciones de Vigotsky sobre las operaciones con signos, "como resultado de un proceso complejo y prolongado en el que la actividad con signos no es algo simplemente inventado o transmitido por los adultos sino más bien algo que surge de lo que originalmente no es una operación con signos, convirtiéndose en tal después de una serie de transformaciones cualitativas. Cada una de esas transformaciones proporciona las condiciones necesarias por el estadio anterior; de este modo las transformaciones están vinculadas como estadios de un único proceso de naturaleza histórica" (Vigotsky, 1979, págs. 78).

A pesar de una consigna inhabitual que les solicita la producción de textos, con muy pocas excepciones los pequeños alumnos realizan una producción gráfica. En ningún caso aparecen los trazos más primitivos como desencadenamiento motriz ni el garbato en espiral.

En el **rango A** ya se pueden encontrar esbozos de expresiones socioculturales de la escritura, por lo menos en la linealidad. Aparece por primera vez la letra que, aunque mezclada con otros trazos y signos, condiciona el rango siguiente.

En el **rango B** se independiza la letra, más a menudo de imprenta pero también manuscrita, que aparece incluida en el rango anterior. Se presenta en distintas manifestaciones formales del sistema de es-

Figura 1



Rangos de alfabetización al ingresar en la escuela

Para clasificar los rangos en las escuelas comprendidas en el proyecto se omitieron los repitentes (el 12% de la muestra), que son estudiados por separado. Se trata de seguir el proceso de aquellos que ingresaron por primera vez a primer grado, en su mayoría con edades comprendidas entre los 5 años y 8 meses y los 6 años y 6 meses. En total, suman 323 en la primera producción.

Con excepción de los grados III y V omitidos por razones técnicas, en el cuadro de la **figura 5** se presentan los 16 grados restantes y la distribución según los rangos, de acuerdo con las producciones obtenidas poco después de iniciadas las clases, el 23 de marzo.

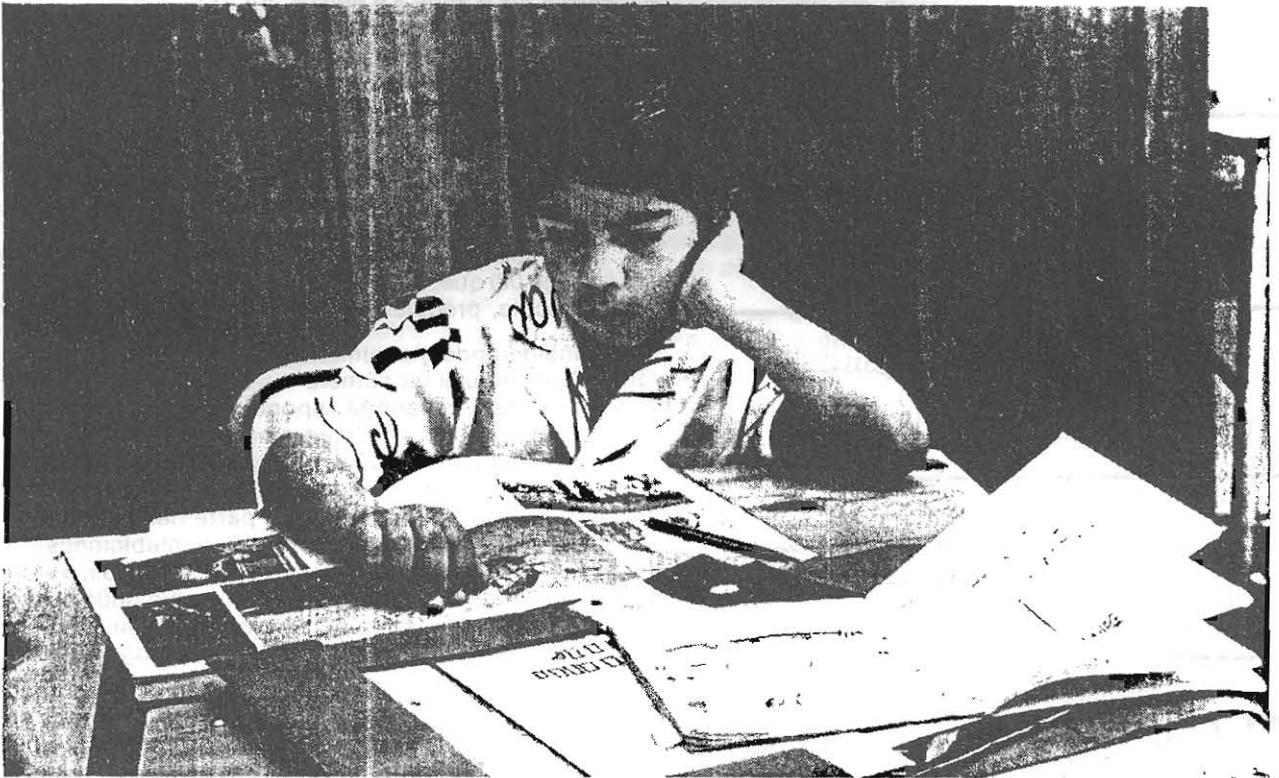
Separadamente se computó la escritura del nombre (código 00) que, con mayor frecuencia en imprenta mayúscula, produjo el 85% de los alumnos.

Considerando globalmente los resultados, en el rango A se incluye un número muy alto de alumnos y un mejor análisis permite suponer que algunas respuestas, las que no producen ningún gesto gráfico o realizan solamente dibujos revelan dificultades en la consigna, ya sea para impartirla, por parte del maestro, o para interpretarla, por parte del alumno; o su perplejidad ante dicha consigna; o inhibiciones ante la situación escolar. Sin embargo, 44 niños, algo más del 10% del universo, se agrupa sin duda en el rango A. Casi el 45% agrupa en el rango B, el 16.15% en el rango C y el 7.14% en el rango D.

Como primera conclusión se puede decir que casi todos los alumnos han iniciado su alfabetización antes de ingresar pero presentan dificultades de rango muy pronunciadas. Son francamente dominantes los rangos A y B (74.22%) que sólo tienen acceso al conocimiento externo del sistema de escritura o ya lo poseen. Se computa el 23.29%, nada despreciable, que tiene acceso o ya posee el uso instrumental simbólico, de la escritura.

Estos resultados comprueban, una vez más, la heterogeneidad que domina en la escuela real y que contradice el concepto de igualdad implicado en los ideales de la escuela única. Así como se reconoce la existencia de circuitos escolares donde se educan poblaciones de distinta extracción social (Braslavsky, C., 1985), en las aulas de primer grado se evidencia objetivamente que ya en el punto de partida existen diferencias en los aprendizajes sociales adquiridos. Una lectura atenta del cuadro (**figura 5**) demuestra que en todas las escuelas se manifiesta la heterogeneidad pero que en 10 escuelas (más de la mitad) no aparecen alumnos en el rango D, que 4 no llegan al rango C. Se puede advertir, pues, heterogeneidad en el aula y heterogeneidad entre las escuelas. Es obvio que este hecho afecta a la práctica individual del docente y a la política educacional que considera a la escuela como "la institucionalización social de la circulación de saberes" y "su distribución igualitaria" (Cullen, 1990).

En el cuadro de la **figura 6** se presentan los resultados obtenidos tres meses después, el 7 de julio, casi al término de la primera mitad del año lectivo. Se nota un considerable descenso en el rango A y en el B así como un aumento muy significativo en



Walter Gutierrez, 7 años alumno de 2^o grado Escuela N. 26, Distrito escolar 14, Buenos Aires

critura, lineales, continuas o discontinuas y con formato textual externo, pero sin lecturabilidad.

Algunos alumnos se muestran preocupados por expresar significados pero no logran hacerlo en forma convencional y comprensible para otros. Aunque la escritura carece de lecturabilidad se anticipa el rango siguiente.

En el **rango C** reaparecen las letras con los formatos externos del anterior pero con un uso que responde al intento creciente de producir significados por medio de formas de escritura cercanas a la convencional. Cuando se empeñan en ello, los alumnos buscan y se apoyan en la relación fonema-grafema. El maestro suele decir que comienzan a "dictarse a sí mismos" y el niño suele decir "me dicté". Estos intentos preparan el acceso al **rango D**, donde figuran los textos legibles de distinta extensión y complejidad.

Avanzando en la interpretación, las diversas teorías psicogenéticas podrían dar cuenta del carácter intuitivo y **preoperacional**, **sincrético** o **icónico** de los rangos A y B donde los niños llegan a captar las formas externas de la escritura desde las unidades menores hasta el formato discursivo. Saben que con los signos se puede escribir pero no saben cómo pueden expresar los contenidos a través de ellos. Se encontrarían en un estadio **preinstrumental** (Luria, 1987, pág. 48). Al avanzar en sus estructuras operacionales (según Piaget), al adquirir la capacidad de producir actos intelectuales (según Wallon), al acceder al pensamiento simbólico (según Bruner), estarían en condiciones de actualizar su toma de conciencia del lenguaje hablado que realizaron precozmente para relacionarlo con el lenguaje escrito transformando su primer reconocimiento del mismo como simbolismo de segundo orden en simbolismo de primer orden (Vigotsky, 1979, pág. 74) y utilizarlo directamente como

significante. Según Vigotsky es el período en el que el lenguaje egocéntrico se transforma en lenguaje interior, lo que explicaría las expresiones de los maestros y de los alumnos sobre el "autodictado"

Se puede advertir, pues, una clara distinción entre los rangos A y B por una parte y los rangos C y D por la otra. La transición expresaría el paso del conocimiento externo y preinstrumental del sistema de escritura a su uso para la expresión de contenidos significativos. En los últimos dos rangos, y sobre todo en el D, los alumnos habrían pasado definitivamente del **signo-estímulo** al **signo-símbolo** (Luria, 1987, pág. 52). Se hallarían francamente en la fase simbólica que, según Luria, culmina la prehistoria de la escritura infantil. Iniciarían otra de enriquecimiento progresivo de la comprensión y producción en la lectura y escritura de las formas más complejas del lenguaje escrito según las distintas tipologías discursivas de su medio cultural.

Así, los rangos reconocidos empíricamente podrían categorizarse del siguiente modo:

A. Ninguna escritura o esbozos ya alejados del origen biológico de la producción grafomotriz. Primeras señales de acceso al conocimiento externo y sincrético de la escritura y sus signos.

B. Conocimiento externo, no instrumental, del sistema de escritura.

C. De acceso al uso instrumental que posibilita el simbolismo de la escritura.

D. Escritura simbólica, significativa, como forma compleja del comportamiento cultural.

Las **figuras 1, 2, 3 y 4** ilustran, respectivamente, sobre los tipos de producciones comprendidas en cada rango, según las primeras producciones de los alumnos de la muestra.

los rangos C y D. La relación entre los rangos preinstrumentales (20.55%) y los rangos significativos (70.44%) se ha invertido a favor de estos últimos.

En la **figura 7** se comparan los perfiles de los registros de escritura del 23 de marzo de 1990 y del 7 de julio del mismo año. En el segundo, los rangos se estratifican con mayor regularidad, se cruza con el primero y asciende desde los rangos cualitativamente más bajos hacia los más altos, invirtiendo la dirección del anterior.

No se presentan todavía los datos del seguimiento quincenal de los alumnos. En los casos observados hasta ahora se advierte que la evolución sigue el mismo proceso de los rangos como se comprueba en el ejemplo que se presenta en la **figura 8**. A veces el tránsito es más lento o más acelerado o se saltan algunos rangos pero la evolución sigue la misma tendencia. Se podría formular, pues, una hipótesis sobre las características del proceso evolutivo de la alfabetización considerada "como estadios de un único proceso de naturaleza histórica". Aunque hay que tener presente que se ha producido con una enseñanza determinada, en un sistema y en una cultura determinada.

La calidad de la producción de los alumnos en el rango D, cuando el año está más avanzado, revela una autonomía en el pensamiento y una riqueza y originalidad en la escritura que será oportunamente ilustrada. Se ha comparado incidentalmente con la producción de niños que reciben enseñanza por el método analítico sintético (palabra generadora) habiéndose comprobado que, exuestos a la misma consigna (p.e. "escriban una cartita a los niños de la escuela tal...") produjeron estereotipos tales como "Susana amasa", "Elisa pisa mi pie", "Papá ama a mamá". Habían aprendido las vocales y las generadoras "mamá", "papá", "dedo". La mayoría sólo escribió sílabas directas o inversas, o llenó líneas con una vocal. La diferencia entre tales producciones, así como la evolución de los rangos, ya mencionada, permiten elaborar una hipótesis sobre los efectos de la calidad de la enseñanza en la producción escrita de los alumnos.

Estrategias del alumno y del maestro

Obviamente, los primeros datos son insuficientes para llegar a alguna conclusión. Sin embargo, parece que un lapso de tres meses es muy breve para suponer que los cambios cuantitativos y cualitativos comprobados sean sólo el efecto del desarrollo espontáneo de la alfabetización emergente. Es legítimo suponer que se han producido cambios en el curso de la enseñanza, especialmente en el tránsito entre los rangos AB y CD, y reflexionar sobre las relaciones entre las estrategias del alumno y las estrategias del maestro.

El paradigma centrado en el niño parece dominante en el movimiento de la alfabetización emergente. No se trata de oponerle el "paradigma centrado en el maestro", pero sí de reconocer la importancia de su intervención.

En las investigaciones sobre la alfabetización emergente anteriores a la escolaridad se ha enfatizado la importancia del proceso constructivo del niño, pero también se ha reconocido el papel de los padres a través de sus demostraciones sobre los pro-

Figura 2

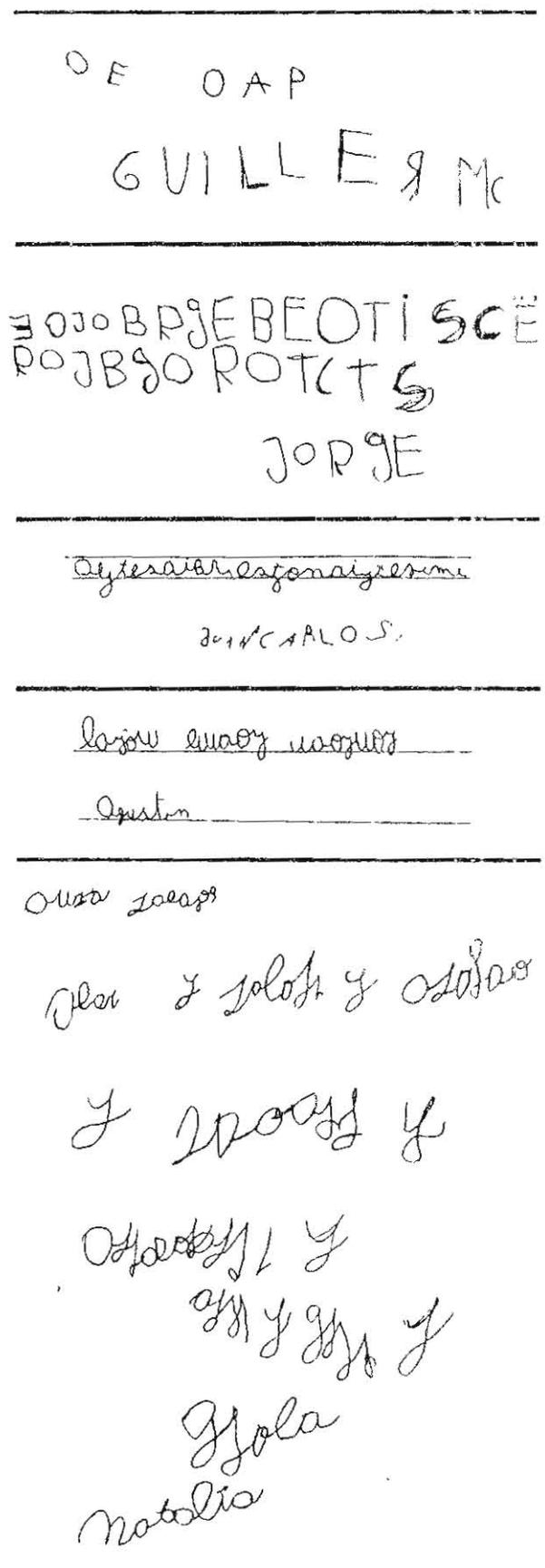


Figura 3

21/3/90
 miércoles 21
 Lucía
 yo lo voy a engañar a mi
 mamá
 Pablo famo

23/3/90
 miércoles 21

maría lilia

 FLECO 12A

miércoles 21
 Lucía
 yo lo voy a engañar a mi
 mamá
 yo voy a
 primero a

Lucía y yo vamos a visitar a mi mamá

23/3/90
 Lucía
 yo voy a engañar a mi
 mamá
 Pablo

yo voy a engañar a mi mamá

Producciones del rango C
 23-3-90

Figura 4

14/03
 LUCIA BENI PARA
 QUE TE DEMOS UN MENSA-
 JE HASITE PONES CONTEN-
 TA Y BENI Y SI TE GUSTA
 QUEDATEACA PABLO

21/3/90
 miércoles 21

directora Lucía
 yo voy a engañar a mi
 mamá a visitar a mi mamá

Lucía y yo vamos a visitar a mi mamá

14/03

LUCIA ME GUSTARIA QUE VENGA A VISITARNOS

Gabriela

miércoles 21
 yo voy a engañar a mi
 mamá a visitar a mi mamá
 yo voy a engañar a mi mamá

SOFIA DE PRIMERA

14/03

LUCIA TE INVITO ALLA SALA TE ESPERAMOS

Yumi

DIRECTORA VENGA A

VISITARNOS

Hand-drawn symbols: a circle with two dots, a circle with a face, a circle with a face.

Hand-drawn letters: A, A, B, A

Producciones del rango D
 23-3-90

Distribución de las producciones escritas por grado y por rango

Figura 5

Grado	Alumnos	CO	A	B	C	D	Ausen.	
I	28	29	6	5	13	5		
II	16	16	14	1		1		
III		No se computa						
IV	13	10	10		3			
V		Grado de recuperación						
VI	22	14	6	9	4	3		
VII	22	20	3	4	12	3		
VIII	15	15	4	10	1			
IX	19	15	2	14	2		1	
X	12	5	4	7			1	
XI	26	25	2	8	7	9		
XII	24	19	11	11	2			
XIII	26	25	4	18	3	1		
XIV	18	11	5	10	2		1	
XV	18	17	10	7	1			
XVI	25	23	3	20	2			
XVII	14	12	8	5		1		
XVIII	24	18	3	15			6	
TOTAL	323	273	95	144	52	13	9	
%	100	84,76	29,5	44,72	15,15	7,14	2,48	

Registros al 23-3-90

Figura 6

Grado	Alumnos	CO	A	B	C	D	Ausen.	
I	29	29		2	4	20	3	
II	16	16			9	7		
III		No se computa						
IV	13	13	1		3	8	1	
V		Grado de recuperación						
VI	22	20	2	2	7	10	1	
VII	22	22			8	14		
VIII	15	15		6	4	4	1	
IX	19	16		5	10	1	3	
X	12	9		2	3	5	2	
XI	26	26			1	24	1	
XII	24	23		18	3	2	1	
XIII	26	26	No se computa					
XIV	18	16	1	3	8	2	4	
XV	18	18			10	2	6	
XVI	25	24	2	6	13	4		
XVII	14	13	1	5	6	2		
XVIII	24	24		5	12	3	4	
TOTAL	323	310	7	54	101	108	27	
%	100	95,97	2,3	18,2	34,2	36,3	9,1	

Registros al 7-7-90

pósitos y placeres de la lectura y de la práctica de la escritura (Teale y Suizby, 1989). En cuanto al papel del docente, mucho enseña el concepto de Vigotsky sobre la "zona del desarrollo próximo" —quien lo propuso "para elaborar las dimensiones del trabajo escolar" (Vigotsky, 1979, pág. 130)—, cuyos alcances amplió Bruner más recientemente (Bruner, 1988, pág. 151). Con hipótesis fundadas en la ZDP se ha realizado en Uruguay una interesante investigación sobre la interacción alumno-maestro en el desarrollo inicial de la lectoescritura (Behares y Erramousspe, 1989).

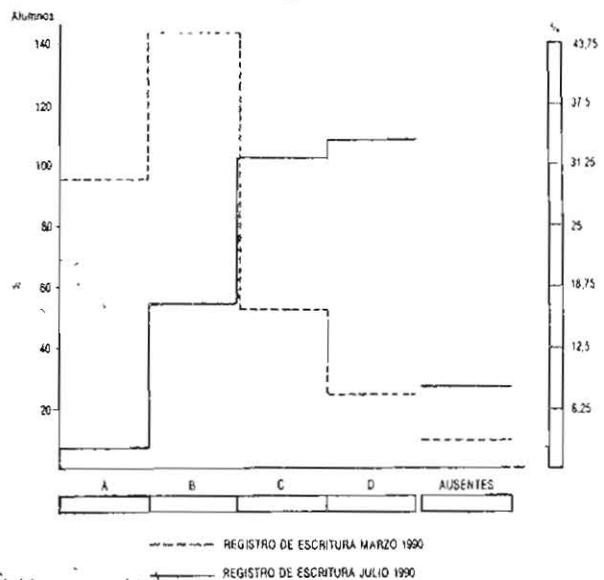
Otras reflexiones sobre el papel de la escuela

La experiencia que se empieza a analizar tiene lugar en una de las ciudades más avanzadas del Tercer Mundo. La alfabetización emergente se produce en las condiciones de una cultura gráfica muy desarrollada cuya desigual distribución puede ser la causa de la heterogeneidad que se comprueba. Sin embargo, no se deben desprestigiar los cambios introducidos por la cultura electrónica con su impacto y consecuencias en toda la sociedad. Sin olvidar las dificultades para la adquisición de la escritura cuando no existe interacción entre el niño y el adulto, en particular con el maestro, también debe tenerse presente que la cultura letrada no es tan exclusiva como lo fue la cultura verbal que la precedió. Es una reflexión que surge ante quienes suponen que en la sociedad letrada los niños aprenden a leer y escribir tan naturalmente como aprendían a hablar en la sociedad verbal. Puede ser una esperanzada utopía, pero por ahora es necesario investigar lo que sucede en las culturas ágrafas —tampoco totalmente ajenas al impacto de la cultura electrónica—, tan extensas en el Tercer Mundo, en el cual subsisten las cuotas

más altas del analfabetismo siempre creciente en el Planeta.

Estos y otros temas deben intervenir en la discusión sobre el papel de la escuela y de la enseñanza, que no debe supeditarse a las meras disputas entre corrientes psicológicas, si bien algunas de éstas se comportan mejor que otras como componentes de los modelos integrados que recuperan el papel de la enseñanza en una concepción holística de la Didáctica.

Figura 7



Perfiles de producciones escritas el 23 de marzo y el 7 de julio de 1990

G-U-ST-A-K-O

Figura 8

MAMA - TCHORLIA PAPA

MINDURIE 2IGUSTAROMI

GLSTAKO

inimad haktaliter be

bulke be katata i

karlikismate

GUSTAVO

masadema y comigua ofla fue

garama ofla dua de oridad

gustavoy

el lamce de ani manca y m

le golo papaliter de chakala

y mi papa me na a negabon

Pustava

Me gustaria tener un pare dolmado an

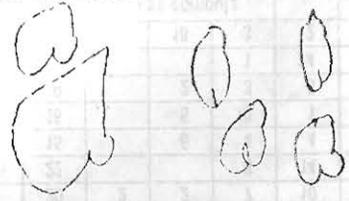
color negro y blanco an el parte torqu mo

gustavoy

gustavoy

me m unist amon ampa oram

MAN - un amon msh pso m



ISVIM EUSMOSI

ROMA UNIGEBODPACA

ESTAVO LACRNI

VA AUTO UNARBOI UNABICNUN

MOTIO UN BELEROUNA AUN

AULA UN PAI O UN LAISUN

(AUN)

GUSTAVO

decompositos de dion o sofista y

ratio de hile

gustavoy

Referencias bibliográficas

- Aaron, I.E., Chall, J.S., Durkin, D., Goodman, K., Strickland, D.S. (1990) The past, present and future of literacy education: Comments from a panel of distinguished educators. Part I and II. *The Reading Teacher*, vol. 43, 4 y 6, enero y febrero 1990.
- Alurriaguerra, J. (1973) *Manual de psicopatología infantil*. Barcelona: Toray, Masson, S.A.
- Aiken, R. (1974) *Language experiences in reading*. Chicago: Enciclopedia Británica Press.
- Behares, L.E.; Erramouspe, R. (1989) La negociación niño-maestro-metodología escolar en el desarrollo inicial de la lectoescritura. Trabajo presentado en Segundo Congreso Latinoamericano de Lectoescritura. Buenos Aires, julio de 1989.
- Braslavsky, B.P. de (1961) *La hoja Prudhommeau. Los Tests de Bela Szekely*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Braslavsky, B.P. de (1983) La lectoescritura en el ciclo básico de un diseño curricular. *Lectura y Vida*, Año 4, 3 y 4.
- Braslavsky, B.P. de (1983) La lectura en la escuela. Buenos Aires: Kapelusz.
- Braslavsky, B.P. de (1984) *Alfabetización y currículum*. Buenos Aires: Contexto.
- Braslavsky, B.P. de (1983) El método, ¿génesis o negociación o pedagogía?. *Lectura y Vida*, Año 4, 4.
- Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLAOSC. Graph Editor Latinoamericano.
- Bruner, J. (1987) *La importancia de la educación*. Barcelona: Buenos Aires: Paidós, Ibérica S.A.
- Bruner, J. (1986) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Cullen, C. (1990) La escuela como agencia de desarrollo en la ciudad del Estado. Secretaría de Educación de la M.C.B.A. Dirección de Planeamiento. mimeo.
- Freinet, C. (1978) *El método natural*. Barcelona: Lusa.
- Luria, A. (1987) *Materiales para la génesis de la escritura del niño. La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*, antología. Moscú: Progreso.
- M.C.B.A. Secretaría de Educación (1986) *Diseño Curricular para la Educación Primaria Común*.
- M.C.B.A. (septiembre de 1989) *Líneas políticas de la gestión de gobierno de la Educación Municipal*.
- M.C.B.A. (1989) *Diseño Curricular para la Educación Inicial. SICADIS I (1985-1989) Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia*. M.C.B.A. Secretaría de Educación. Dirección de Planeamiento a cargo de Graciela Carbone Módulos 1 a 7, ¿Cultura oral, gráfica o audiovisual?. ¿Qué es leer y escribir?, Madurez para la lectoescritura, Experiencias del lenguaje oral y escrito en el niño, Método. ¿Fonética, negociación o pedagogía?, Dificultades específicas del aprendizaje o problemas sociopedagógicos. Con enlaces a cargo de B.P. de Braslavsky diseño y producción a cargo de Silvia Fernández de Gacio.
- Strickland, D. (1982) *Utilización de lo que hemos comprendido sobre comprensión lectora. Teorías y técnicas de la comprensión del lenguaje escrito*. Santiago, Chile: UNICEF, Universidad Católica de Chile.
- Strickland, D. y Morrow, L.M. (1989) *Emergency literacy: young children learn to read and write*. Newark, DE: IRA.
- Tate, W.A. y Sulzby, E. (1989) *Emergency literacy: New perspectives*. En D. Strickland y L.M. Morrow, op. cit., capítulo 1. Newark, DE: IRA.
- Vygotsky, L.S. (1979) *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

36°

CONVENCION ANUAL

DE LA

ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

6-10 DE MAYO DE 1991
LAS VEGAS - NEVADA - EE.UU.

ila

600 Barksdale Road, P. O. Box 6139 - Newark - Delaware 19714 - 6139 - USA

DOCUMENTO 2

2. BRASLAVSKY, B.

"Teoría Socio-Histórica Cultural y el Rol del Maestro en la Alfabetización Inicial".

En: Revista latinoamericana de innovaciones educativas, año 4, N° 11, diciembre 1992.



República Argentina
Ministerio de Cultura
y Educación



Organización
de los
Estados Americanos

columna

Teoría Socio-Histórica Cultural y el Rol del Maestro en la Alfabetización Inicial *

Por Berta P. de Braslavsky **

revista latinoamericana de innovaciones educativas

una realización de la comunidad educativa americana

Creo que la alfabetización inicial depende sustancialmente de una estrategia política en determinadas condiciones históricas. Y de la pedagogía, en particular de la didáctica, concebida como un todo donde el subsistema didáctico propiamente dicho interroga a otros subsistemas, en particular al psicológico, dentro del marco cultural de una realidad social concreta.

Esta concepción englobante, que relaciona los resultados de varias ciencias y confronta sus métodos buscando una vasta síntesis, distingue a uno de los campos filosóficos que, a través de varias tendencias, aparece en la topografía de la cultura contemporánea. (Ricoeur P., 1982, p 10). En un reportaje reciente, el filósofo Michel Serres habla de una *escalada hacia lo global* que actualmente se expresa en tres adjetivos: *interdisciplina*, en el que las novedades científicas aparecen transversalmente a las disciplinas usuales, *interministerial*, indispen-

Es una Actividad Regional del Proyecto Multinacional de Educación Básica de la O.E.A., a cargo de la Dirección Nacional de Tecnología Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina

2. BRASLAVSKY, B.

"Teoría Socio-Histórica Cultural y el Rol del Maestro en la Alfabetización Inicial".

En: Revista latinoamericana de innovaciones educativas, año 4, N° 11, diciembre 1992.

*: Disertación de cierre de las XI Jornadas de la Sociedad de Dislexia del Uruguay, con motivo del 30º aniversario de su fundación, dedicada a la 1ª presidente, María C. de Grampone y sus colaboradoras.

** : Profesora extraordinaria de las Universidades de Buenos Aires y La Plata. Especialista en lectoescritura inicial. Consultora de organismos internacionales. Autora de numerosas publicaciones de educación.

sable para resolver las novedades que aparecen en la vida sociopolítica, e internacional para resolver los problemas que van más allá de las fronteras. (Clarín, 24/9/92)

La postura interdisciplinaria no puede aceptar que una sola teoría resuelva los problemas de la alfabetización inicial. Solo es lícito pedir que ella sea capaz de acomodarse en el modelo holístico, comunicándose con todos sus componentes y en especial con el didáctico. Parecería que la teoría sociohistórica cultural se acomoda en ese modelo mejor que otras porque sus respuestas tienen raíces en investigaciones y reflexiones culturales, históricas, semióticas, sociales, psicológicas, y su autor se nutrió en la práctica pedagógica subordinada al propósito de transformar el sistema educativo.

Mencionaré brevemente las hipótesis de Vigotsky que tienden a fortalecer las estrategias políticas de la alfabetización a través de la educación formal y a continuación las hipótesis semióticas y lingüísticas que dan lugar a replanteos pedagógicos y didácticos en esta área. En ese contexto me propongo considerar *el rol del maestro en la calidad de la educación*.

Hipótesis Relativas a la Educación Formal

Estas hipótesis se pueden enumerar a partir de las fundacionales sobre el origen de los procesos psicológicos, que distingue:

- a) *los procesos psicológicos elementales de origen biológico*
- b) *los procesos psicológicos superiores, humanos, originados en la relación social entre personas.*

Los procesos psicológicos superiores respon-

den a la "*Ley de internalización*" (Vigotsky, 1979, pág.42) según la cual, dicho simplemente, en la línea del desarrollo sociocultural se produce la reconstrucción interna de una operación externa desde que el niño nace.

Contrariamente al empirismo, al materialismo mecanicista y al conductismo, no se trata de una mera reproducción de actos que el individuo no entiende, sino que los procesos interpersonales o intrapsíquicos se transforman en intrapersonales o intrapsíquicos cuando el niño llega a tomar conciencia y adquiere el control voluntario de sus aprendizajes. Entonces avanza por sí solo y es capaz de transferencia.

De esta primera hipótesis se desprenden otras tales como:

1. LA DIFERENCIA ENTRE APRENDIZAJES ESPONTÁNEOS Y APRENDIZAJES REFLEXIVOS.

Tratándose de procesos superiores, unos y otros son sociales. Pero los primeros tienen lugar en la experiencia cotidiana, son "conglomerados" que el niño no puede definir. Los otros se inician con los aprendizajes simbólicos que conducen al conocimiento científico; son analíticos, se relacionan con conocimientos anteriores y se integran en sistemas conceptuales. (Vigotsky, 1964, Cap.VI)

Así, en el hogar, los aprendizajes espontáneos dan lugar a la prehistoria de los procesos psicológicos superiores y en la escuela se inicia verdaderamente la historia del desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

2. LA RELACION ENTRE EDUCACION Y DESARROLLO

Vigotsky analiza y discute todas las teorías coetáneas acerca de esta relación y se detiene en dos orientaciones sistematizadas respectivamente por Binet y por Piaget: *el desarrollo como requisito*

fonemas y grafemas (Vernon, 1971) y otras como las que se integran en las del "linguistic awareness", especialmente las ya clásicas de Liberman sobre las dificultades naturales del niño pequeño para el análisis léxico y fonológico. Como resultado de esas investigaciones, se aconseja realizar actividades cognitivas y metalingüísticas (Veáse Módulo 5 del SÍCaDIs, 1985-1988) que puestas en práctica precozmente, sin interferir el acceso natural al texto escrito, ayudan a remover ciertos obstáculos que se oponen a la comprensión y que, a la vez, pueden actuar como experiencias anticipatorias del acceso a la misma. (Braslavsky B., 1992)

No se niegan, pues, los aspectos fónicos de la enseñanza pero no como un objetivo en sí mismo ni tampoco como fueron abordados por los métodos basados en elementos no significativos del lenguaje, la letra, el fonema, la sílaba y, aún, la palabra.

Numerosas experiencias, y las nuestras propias, dan motivos para creer que el primer año, o los dos primeros años para algunos niños, debieran consagrarse a que el alumno tome conciencia, experiencialmente, del sentido y el uso de la lengua escrita y de su condición instrumental y simbólica, manifestando esa comprensión en la producción de textos que a pesar de sus errores gramaticales - ortográficos, sintácticos- puedan ser comprendidos por el receptor. Y expresándola también en la capacidad de leer, aunque de manera vacilante, textos significativos vinculados a su experiencia, a su medio, a su imaginación y su placer.

No aparece como legítima, pues, la diferenciación de etapas como fases sucesivas de aprestamiento, codificación y comprensión. Es preferible reconocer una fase cognitiva esencial para que el niño conozca el sentido de la lengua escrita, sus propósitos, su utilidad, incluida la finalidad que tiene en sí misma, para la información y, sobre todo, para el propio placer. En síntesis, para conocer su valor instrumental y simbólico. La fase de dominio, prolongada, sin término, tiene por objetivo que el niño aprenda las características de la lengua escrita, con su sintaxis propia y con su ortografía, donde los grafemas, lejos de cumplir solamente una función

sustitutiva de los fonemas poseen, según caracterizados lingüistas, una sustancia y caracteres formales propios (Ricoeur P., pág. 311)

Peculiaridades de la Iniciación en la Escritura y las Estrategias del Maestro en el Aula.

La comparación entre el aprendizaje inicial del lenguaje hablado y del lenguaje escrito, le permitieron reconocer a Vigotsky dos diferencias fundamentales:

- 1) *Mientras que el primero se inicia porque el niño tiene necesidad de comunicarse, rara vez la tiene de escribir para comunicarse con un interlocutor ausente. Por eso tiene muy poca motivación para escribir cuando se le empieza a enseñar. "No siente necesidad de hacerlo y tiene una vaga idea de su utilidad". (Vigotsky, 1964. p. 114).*
- 2) *Cuando el niño comienza a hablar, no tiene conciencia de los sonidos que pronuncia ni de las operaciones que realiza. En la escritura, para llegar a conocer su valor instrumental y usarla como signifiante, el niño requiere, "simbolización de la imagen sonora de los símbolos escritos". El carácter abstracto de la escritura alfabética y la diferencia de sus estructuras con las de la lengua oral e interiorizada, requieren una actividad reflexiva consciente. El autor de la psicología socio-histórica cultural explica la distancia temporal entre la adquisición del lenguaje oral y el escrito por la falta de las funciones psicológicas que permiten operar con símbolos.*

Estas diferencias, empezando por la primera, explican la importancia que tiene para el maestro el cumplimiento de algunos objetivos, tales como crear en los niños la necesidad de leer y escribir, hacerle conocer experiencialmente el sentido de la lengua escrita, sus propósitos, su utilidad. Ante la competencia introducida por la cultura electrónica, estos objetivos son válidos en todos los medios sociales. Pero son insoslayables en las poblaciones que carecen de ambiente letrado, ya sea porque predominan los adultos analfabetos o los "no lectores" o porque, además, sus ocupaciones descalificadas no necesitan la alfabetización.

Desde el comienzo, el maestro debe respetar las variantes dialectales que traen los niños a la escuela, ya sean de zonas urbanas o rurales, y teniendo presente que aquellos que viven en zonas urbano marginales traen las diversas variantes que corresponden a los diferentes orígenes geográficos de sus respectivas familias

Debido al carácter abstracto de la lengua escrita, se requiere que el maestro lleve al niño "a una comprensión interna de la lengua escrita", considerando que "el secreto de la enseñanza es la preparación y organización del complejo proceso de transición de un simbolismo a otro a través de sus momentos más críticos" (Vigotsky, 1979, p. 178). El momento más crítico tiene que ver con el lenguaje hablado como mediador de la comprensión antes de que el lenguaje escrito adquiera toda su autonomía. Esto, sin olvidar que el problema del lenguaje hablado en la escuela tiene su propia identidad, entre otros motivos porque, citando otra vez a Vigotsky, es el medio "a través del cual dirigimos nuestras operaciones mentales, controlamos su

curso y las canalizamos hacia la solución de las tareas que enfrentamos". (Vigotsky, 1964, p. 74)

Desde el comienzo, el maestro debe respetar las variantes dialectales que traen los niños a la escuela, ya sean de zonas urbanas o rurales, y teniendo presente que aquellos que viven en zonas urbano marginales traen las diversas variantes que corresponden a los diferentes orígenes geográficos de sus respectivas familias. Probablemente, por las restricciones habituales de la escuela y por las actitudes que estos niños suelen generar hacia la misma, hacia los maestros y compañeros de otro origen cultural, suelen negarse a hablar o lo hacen de manera vacilante, con lenguaje "miedoso", vocabulario pobre o diferente, también en la sintaxis. El maestro debe transformar las relaciones unidireccionales en radiales y, sobre todo, crear situaciones reales de comunicación, donde los niños hablen con su lenguaje natural. El maestro puede confiar en que las relaciones intersíquicas darán lugar a la internalización de la lengua estandar.

Para tan complejos y encumbrados objetivos, el maestro no puede confiar en la espontaneidad del niño ni en la suya propia. Soberano durante el siglo XIX, opresor o culpable a mediados del siglo XX, tenemos que ponernos de acuerdo con Regina Gibaja, quien, en 1991, como resultado de sus investigaciones, opina que "los maestros son el recurso más importante y soportan el peso mayor de la educación primaria". (Gibaja R. E., 1991, p. 19)

Las numerosas investigaciones realizadas en las últimas dos décadas sobre los niños pequeños que aprenden a leer, han dado lugar al importante movimiento de la "alfabetización emergente" que para algunos consolidó la creencia en la espontaneidad del aprendizaje de la lengua escrita, ya sea por "inmersión", o por la "progresión constructiva del niño". Así se refuerza el paradigma centrado en el niño, en detrimento del maestro, que solo debe ser un observador, mediador, iniciador, y hasta "liberador", pero nunca debe intervenir en la construcción del aprendizaje.

En nuestra experiencia, con una cohorte que se inició en 1990 en primer grado, se comprobó que aproximadamente el 75 % llegó a la escuela con conocimiento de la lengua escrita en los rangos de acceso a su conocimiento externo y preinstrumental y el 25 % se distribuyó entre los que manifestaban el acceso al conocimiento simbólico y los que ya lo habían logrado. (Braslavsky B. 1991 y Braslavsky B. 1992)

En la escuela, tres meses después, esos valores se trastocaron. Al final del año, el 88 % llegó al conocimiento simbólico y los restantes lo lograron durante el año 1991, salvo muy pocos pero por causas individuales muy identificadas o problemas sociales de extrema marginalidad.

Si bien esa experiencia confirmó que los niños no llegan a la escuela como tábula rasa, una vez que ingresan, con maestras sistemáticamente formadas, que actúan concertadamente como docentes e investigadoras, realizaron progresos acelerados en el paso a la comprensión interna, significativa, de la lengua escrita. Queda pendiente, como interrogante, si hubieran llegado igualmente en el ambiente de su hogar, sin concurrir a la escuela.

Una primera respuesta ha sido dada por investigadores de la alfabetización emergente, que contrariando la interpretación del aprendizaje espontáneo, comprobaron que aquellos niños que saben leer cuando llegan a la escuela, recibieron demostraciones de sus padres acerca de los propósitos y placeres de la lectura.

Y si la intervención del maestro es necesaria para que el niño acceda al conocimiento simbólico de la escritura, aparece como más necesaria aún para alcanzar el difícil dominio de la lengua escrita.

Nueva Dimensión del Constructivismo. ZDP, Conciencia y Ética

Si bien el constructivismo es compartido por

todas las teorías cognitivistas, *nuestra experiencia nos autoriza a optar por la nueva dimensión del constructivismo que valoriza los papeles respectivos del alumno y del maestro "en la construcción progresiva de significaciones compartidas en el aprendizaje y la enseñanza"*. (Coll Saavedra C., 1992)

No se pueden desconocer las diferencias que existen entre la educación funcional, difusa, que tiene lugar fuera de la escuela y la educación formal, sistemática, organizada, dirigida a fines. Es cierto que la escuela debe nutrirse de los aprendizajes socialmente adquiridos y que debe aprovechar los conocimientos que los niños ya poseen. Pero si bien el aprendizaje no existe sin la actividad mental del alumno, es el maestro quien conoce los objetivos y por eso es él quien debe apoyar las construcciones del niño en la dirección de los fines de la educación.

En un trabajo reciente (Dole, Duffi, Roehler y Pearson, 1991) sus autores consideran como objetivo central de la lectura la construcción de significados y subrayan la participación compartida de las intencionalidades del alumno y el maestro en función de los propósitos, las demandas del texto y las situaciones del contexto. Recomiendan especialmente los cuidados del maestro para construir el andamiaje que le permita al alumno asumir sucesivas estrategias hasta que logre su independencia, como resultado de complejas negociaciones que involucran al autor, el maestro y la comunidad de los pares.

Aquí, nos reencontramos con el concepto de la **Zona de Desarrollo Potencial**. Elaborado por Vigotsky al final de su corta vida, ha sido y es objeto de profundas reflexiones y numerosas investigaciones. (Véase, entre otras obras, Moll L., 1991) "Nosotros postulamos, dice el autor del concepto, que el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante". "Una vez que (esos procesos) se han interiorizado, se convierten en parte de los logros independientes del niño".

La publicación de las Obras Escogidas de Vigotsky, que comienzan a aparecer bajo los auspicios del Ministerio de Educación de España, amplían y enriquecen el conocimiento de sus preocupaciones. Entre ellas, sobre el tema de la conciencia, cuyo desconocimiento cree que contrastaba con lo que, gracias a Freud, se sabía ya sobre el subconsciente. (Vigotsky, 1991) Decía que "para someter una función al control intelectual y volitivo, primero debemos poseerlo". (Vigotsky, 1964, p. 105-106) Reconoce, pues, la existencia de un conocimiento de acción, pero es solamente práctico. El verdadero conocimiento solo se logra cuando se alcanza la toma de conciencia y el control voluntario del mismo.

J. Bruner se pregunta: "¿Cómo puede el adulto competente "prestarle" una conciencia al niño que no tiene una conciencia propia? ¿Qué es lo que hace posible esta implantación de una conciencia sustituta en el niño por parte de su instructor adulto?" Es como una especie de andamiaje, dice Bruner. Pero ¿cómo?. Relata sus propias experiencias compartidas y dice que el adulto inicia su acción educativa con "una conciencia para dos" y paulatinamente el niño toma en préstamo la conciencia, se independiza y adquiere su propio conocimiento consciente.

Resumiendo, *la ZDP pone de manifiesto los alcances de la intervención del maestro que participa en el proceso mismo del desarrollo. Bruner va tan lejos en el préstamo de la conciencia, le confiere al maestro tanto poder, que obliga a repensar el papel que juega la ética en su formación tanto como en las disciplinas, condiciones y acciones que se integran en el "todo" de la educación. Es el problema moral que se halla en la esencia del desarrollo científico de nuestro tiempo.*

El Deber Ser y la Realidad

Sin embargo, estamos lejos de ese deber ser del maestro en la realidad de las escuelas.

Su formación se halla sometida a las alternativas de la política educacional, de los modelos didácticos y la filosofía que en ellos subyace

Y si su formación insuficiente o defectuosa le impide cumplir con las condiciones ideales de su función, no menos adversa es la realidad del sistema en que se desempeña.

Prescindiendo de los factores externos a la escuela que intervienen en el fracaso escolar, en los últimos años se han realizado estudios, algunos de ellos en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, acerca de las causas no directamente relacionadas con lo pedagógico, es decir, las institucionales, interpersonales, las condiciones del trabajo docente y otras que se integran en el "currículum oculto".

No hace falta mencionar, aunque no se debe omitir, todo cuanto se refiere a la remuneración del maestro, tan denigrada en mi país, que ha dado lugar a las manifestaciones populares más significativas. Más allá de su lamentable situación económica, merecen mencionarse algunos estudios referidos a otras condiciones del trabajo del docente, y a algunas creencias comunes que, como teorías implícitas, reemplazan a las teorías científicas reconocidas. Me refiero a trabajos tales como los de Justa Ezpeleta (1989) y al ya mencionado de Regina Elena Gibaja (1991), ambos producidos con métodos cualitativos.

Regina Gibaja atribuye algunas de las creencias de los maestros, en particular la que se refiere a la primacía de lo emocional sobre lo intelectual en el aprendizaje, al prestigio de las teorías de la personalidad (Gibaja R. E., 1991, pag. 49)

Yo creo que también la confianza que tiene en su propia experiencia, más que en las teorías y en los libros, en una experiencia interpretada como ejercitación y práctica más que como llave del conocimiento, es producto de una mala, insuficiente formación, y del mal uso, muchas veces dogmático, que se hace de las teorías durante esa formación. Creo que también el prestigio de algunas teorías

han influido para confundirlos sobre el alcance y el valor de la enseñanza y su propio rol. Han sido válidas y meritorias las predicas en beneficio del respeto de las construcciones internas del niño. Pero se ha insistido demasiado en que para no interferirlas el maestro no debe enseñar.

Como resultado de tantos factores que convergen para desvalorizar la función del maestro, no es extraño que él mismo haya empobrecido su auto imagen y que el fracaso escolar influya, a su vez, para rebajar sus expectativas con respecto al aprendizaje de los niños socialmente más penalizados que son víctimas de ese fracaso. Pensemos en lo que es necesario hacer para devolverle la confianza en sí mismo y, a la vez, la confianza en los niños que debe alfabetizar.

Es bueno que comencemos a asumir las responsabilidades y a exigir que las cumplan quienes tienen más poder para modificar el fondo de lo que pasa. Y, sabiendo que las soluciones son difíciles y complejas, conviene acordar que, si bien no es paradigmático un modelo centrado en el maestro, para comenzar a corregir los millonarios índices de desertores, repitentes y malos lectores en nuestros países, necesitamos maestros calificados, socialmente reconocidos, dignamente remunerados, que sepan lo que deben hacer y se sientan seguros de lo que saben.

Montevideo
17/10/92

Bibliografía

- Braslavsky B. 1991: *La Lectoescritura Inicial: Ensayo de un Paradigma Didáctico*, en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. Año III, N° 4. OEA-MEYJ. Buenos Aires. Argentina.
- Braslavsky B. 1992. *La Escuela Puede*. 2º edición. Aiqué Grupo Editor.
- Bruner J., 1988: *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Ed. Gedisa. Barcelona.
- Coll Salvador C., 1990: *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Paidós Educador. Buenos Aires, Barcelona, México.
- Dole, Duffy, Roehler and Pearson., 1991: *Moving from the old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction*, en Review of Educational Research. American Educational Research Association. Vol. 61, N 2.
- Downing J., 1979: *Reading and Reasoning*. The Pitman Press. Gran Bretaña.
- Ezpeleta J, 1989: *Escuelas y Maestros*. UNESCO-OREALC. Santiago. Chile.
- Gilbaja R. E., 1991. *La Cultura de la Escuela*. Aiqué Grupo Editor.
- Reid J. F., 1966: *Learning to think about Reading*. Educational Research, 9, 56-62.
- Ricoeur P., 1982: *Corrientes de Investigación en las Ciencias Sociales*. Tomo 4, Filosofía. Tecnos/ UNESCO
- Stambak M. y otros, 1977: *La Dislexia en cuestión*. Pablo del Río ed, Madrid.
- Vellutino F. R., 1981: *Dislexia Theory and Research*. The MIT Press, Cambridge Massachusetts and London.

Vigotsky L. S., 1964: Lenguaje y Pensamiento. Ed. Lautaro. Buenos Aires.

Vigotsky L. S., 1979: El Desarrollo de los Procesos Psíquicos Superiores. Ed. Grijalbo. Barcelona.

Vigotsky L. S., 1991: Obras Escogidas. Tomo I. Aprendizaje Visor. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

DOCUMENTO 3

3. BRASLAVSKY B.

"El método: ¿Panacea, negación o pedagogía?"

En: Lectura y Vida, Año 6, N° 4, 1985

El método: ¿Panacea, negación o pedagogía?

Berta Braslavsky

Antecedentes

Los métodos para la enseñanza de la lectura aparecen como una cuestión problemática en un momento muy singular. A principios del siglo XVII avanzaban cambios históricos orientados por nuevos prototipos sociales que generaban la necesidad de leer y escribir cuando la mayoría de la población era todavía analfabeta.

La educación popular se iba configurando como un derecho junto al derecho de la libre expresión de las ideas, pero todavía se enseñaba a leer como lo hacían los antiguos, según lo describió Dionisio de Halicarnaso: "Aprendemos ante todo el nombre de las letras, después su forma, después su valor luego las sílabas y sus modificaciones, y después de esto las palabras y sus propiedades".

La renovación histórica requería otra manera de enseñar y, curiosamente, un mismo autor protagoniza la dualidad que, a partir de entonces y hasta ahora, mantuvo su vigencia. Como es sabido, Comenio, en su *Didáctica Magna* propiciaba la enseñanza de la lectura por el método alfabético iniciado por los griegos y, a la vez, él mismo, convencido de la necesidad de educar a los niños "según su naturaleza" produjo el *Orbis Pictus* clásico libro que es el antecedente del método que enseña a partir de palabras y a veces de frases.

En Comenio también se puede hallar la primera divergencia que varios siglos más tarde dio lugar a la clasificación de los métodos para la enseñanza de la lectura en dos agrupamientos que, según lo estableció Guillaume¹ a fines del siglo pasado, comprendían los métodos de marcha sintética y los métodos de marcha analítica.

Estas denominaciones sugieren que dicha clasificación de los métodos se basaba en los procesos psicológicos subyacentes.

La experiencia pedagógica y aportes científicos más recientes incorporaron otras caracterizaciones tales como: **métodos que ponen el acento en la codificación** y **métodos que ponen el acento en la comprensión**.

Son denominaciones que sugieren una diferencia fundamental entre los métodos, desconocida por quienes, en la actualidad, a veces enfáticamente, sostienen que todos los métodos de enseñanza de la lectura sólo tienen y tienen en cuenta la percepción mientras se desentienden de la conceptualización. Por el contrario, quienes han conocido "el gran debate" o "la querrela de los métodos", saben que la polémica estuvo centrada en la oposición entre ambos términos. Por su parte, la evolución de los métodos responde al propósito de imponer la comprensión que no hace ahora sino que se remonta al siglo XVII.

En la actualidad, parece conveniente elaborar un cuadro descriptivo que conserve los dos agrupamientos tradicionales pero que los separe por consideraciones lingüísticas. De este modo, se podrían reconocer:

1. Métodos que parten de elementos no significativos de la palabra.
2. Métodos que parten de unidades significativas del lenguaje.

Clasificación y descripción

El primer grupo comprende los siguientes métodos:

- alfabético, de la letra, literal o grafemático;
- fónicos, del sonido o del fonema;
- silábico;
- psicofonético.

El segundo grupo comprende los métodos

- de la palabra;
- de la frase;
- de la oración;
- del cuento;
- del texto libre;
- de las experiencias con el lenguaje.

Esta clasificación parece más apropiada porque tiene en cuenta que:

1. la lectura es un hecho lingüístico;
2. que es esencialmente comprensión del lenguaje escrito.

Por eso, se oponen los elementos no significativos de la palabra a las unidades significativas del lenguaje. (Adviértase que en este caso no tenemos en cuenta las unidades menores de significación como los morfemas o monemas.) Obviamente, no se desconocen los procesos cognitivos implícitos que serán oportunamente analizados.

Todos los métodos enumerados, con excepción de los dos últimos (del texto libre y de las experiencias de lenguaje), han sido descritos por Gray en su libro ya clásico "La enseñanza de la lectura y la escritura", si bien algunos de ellos se han renovado y han sido sometidos a nuevos análisis a la luz de investigaciones y reflexiones más recientes².

Para caracterizar el método alfabético y el fonético recordaremos sus diferencias ilustrándolas del siguiente modo:

Métodos	Visión de la palabra	Proceso	Resultados
Alfabético	mano	eme-a:ma eme-o:mo	mano
Fónico	mano	m/a/n/o	mano

Los métodos fónicos empiezan por las vocales enseñando su forma y sonido. Después se presentan las consonantes y se unen en relaciones cada vez más complejas.

B. BRASLAVSKY, B.
"El método: ¿Panacea, negación o pedagogía?"
En: *Lectura y Vida*, Año 6, N° 4, 1985.

Gray¹ reconoce cuatro variantes que se proponen para despertar el interés por este aprendizaje:

1. la onomatopéyica, que parte de figuras de animales o personas produciendo determinados sonidos;
2. las "palabras claves" en las que se presta atención al sonido inicial. Por ejemplo: "manzana", "sol", "pelota";
3. una combinación del anterior en el cual la forma de la letra se superpone al sonido;
4. la letra se presenta en diversas palabras para que el niño se familiarice con el sonido en situaciones distintas y lo aprenda por inducción.

En todos esos casos se parte de la percepción visual de la letra para asignarle un sonido.

Se reconoce otro método fónico que sigue un camino inverso del anterior, comenzando por la percepción auditiva para codificar cada sonido mediante una letra.

Los métodos silábicos emplean como unidad la sílaba que se combina en palabras y en frases. También se comienza enseñando las vocales y luego la forma y el sonido de las sílabas. Se inicia con la primera sílaba de una palabra y después se hacen ejercicios componiendo palabras.

El método psicofonético consiste en comparar las sílabas de distintas palabras. El orden de presentación de las sílabas, así como el de los sonidos en los métodos fónicos, está subordinado a su utilidad como componente de la palabra sin tener en cuenta la familiaridad del niño con la misma, ni su interés, ni su comprensión.

Dentro del segundo grupo de métodos que parten de unidades con significación aparece primero el **método de la palabra**, que admite dos versiones: métodos de la palabra total, sin análisis y método de la palabra generadora, analítico-sintético. Ambas versiones ponen el acento en la palabra y no en la letra ni el sonido, aunque con muy distinto énfasis.

La primera versión es la que aparece en el *Orbis Pictus*, que se reproduce a fines del siglo pasado en el "look and say", y tiene su expresión española en el "Veo y leo", título del célebre libro de Ernestina López de Nelson en nuestro país. La palabra está asociada a una imagen que permite adivinar el significado de la escritura. En otros casos, como es el de los conocidos juegos de Decroly aparece asociado a cosas reales.

Otras veces el método de la palabra entera no la asocia a cosas o imágenes. Se aprende de memoria un considerable número de palabras que se presentan como "flash".

El método de palabras generadoras surge en medio de grandes polémicas con el precedente y es muy conocido por los maestros. Como se sabe, se presenta asociada a una imagen; se descompone en sílabas, luego en letras; se recomponen las sílabas y se llega a la síntesis de la primitiva palabra.

El **método de la frase** tiende a hacer uso, desde el comienzo de un grupo de palabras con sentido. En general, el punto de partida es el sintagma nominal o bien oraciones simples. En este método se ha promovido la introducción de actividades previas que dan lugar a expresiones orales de los niños que se simplifican y se escriben en tiras de distintos tamaños, ya sea para exhibirlas en el aula o para que los niños las ilustren en sus pupitres y las conserven ordenadamente. Luego pueden recurrir a ellas para encontrar determinadas palabras y combinarlas.

Existen otras variantes del método de la frase que se combinan con el de la palabra y aún con el de la sílaba y los fónicos.

El método de la oración emplea los procedimientos del anterior en contextos más amplios y complejos.

En el antiguo método del cuento, ahora rehabilitado² el niño que ha oído repetidamente su lectura y la vivenció con intensidad, retiene su contenido y luego, al repasar con la vista la escritura, repitiendo el texto memorizado identifica palabras que le facilitan la transparencia para descubrirlas y leer palabras desconocidas en otros contextos.

Entre los llamados métodos globales o naturales que surgieron durante las décadas del 30 y el 40, el más perdurable ha sido el método del "texto libre" de Freinet³. Toma como punto de partida la escritura que realiza el adulto mientras el niño le dicta algo que quiere comunicarle a sus abuelas, su madrina o a un amigo. Generalmente guarda lo escrito, posterga su lectura y, cuando lo intenta, se encuentra con una escritura que es como si fuera la suya propia. En realidad, recita lo que él mismo formuló en voz alta. De este modo se puede establecer la correlación entre lo que está escrito y lo que dice verbalmente, encontrando relaciones entre palabras y sílabas y fonemas.

En la actualidad, diversas direcciones se hallan trabajando con este método. Algunas se atienen a la espontaneidad del aprendizaje que estimulan en talleres, actividades grupales y la participación del niño en la vida democrática de la escuela⁴. Otras direcciones sistematizan la enseñanza a partir de los primeros descubrimientos que hace el niño de la similitud de palabras o de sílabas⁵.

Por último, el método de las experiencias de lenguaje se inició y se extendió en países de habla inglesa⁶. Este método fue el producto de largos ensayos realizados previamente para elaborar listas de frecuencia de palabras que permitieran redactar textos con un lenguaje que fuera familiar para el niño. La experiencia demostró que la mejor fuente de materiales de lenguaje está en los mismos niños cuando relatan sus propias experiencias con su propio lenguaje. Las "experiencias de lenguaje" realizadas en una diversidad de situaciones dan lugar a relatos que el maestro escribe para que sean leídos por los niños⁷. Es un método muy similar al original de Freinet. Y, en homenaje de nuestros maestros, debe decirse que, con pequeñas variantes, es semejante al aplicado por Jesualdo en Uruguay así como por Olga Cossetini⁸, y por Iglesias⁹, en nuestro país. En Estados Unidos ha demostrado su eficacia con los niños de minorías deprimidas, en especial de los barrios donde se encuentran las poblaciones de color¹⁰.

La evolución de los métodos en la práctica escolar

Quienes analizaron cada método han advertido sus ventajas y sus desventajas. En cada caso éstas últimas dieron lugar a la aparición de un nuevo método que surgía para evitar o corregir las desventajas del anterior y así sucesivamente.

Veámoslo:

El método alfabético, después de miles de años de penosas experiencias, dio lugar al deletreo, recurso tan largo y tedioso que, a su vez, necesitó de los silabarios y cantinelas, cuyos resultados no fueron mejores.

Para superar el deletreo, evitando el paso intermedio del nombre de la letra, aparecieron los métodos fónicos, decodificando cada

letra con un sonido. Al principio se celebraron sus ventajas, que consistían en la producción más rápida de la palabra y el texto. Pero pronto se advirtieron sus desventajas que consistieron en la dificultad para pronunciar las consonantes aisladas, para unir las con las vocales, para hallar la correspondencia entre cada letra del alfabeto escrito y los fonemas del lenguaje hablado.

Por exigencias de la práctica, para aumentar el interés, aparece una variedad de métodos fónicos. Pero ninguna de las variantes resolvió los problemas mencionados.

Esa dificultad, a su vez, dio lugar a los métodos silábicos que se integraron en los llamados psicofónicos.

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



Pero, en ese ascenso, se siguió tropezando con una dificultad común a todos los métodos puestos a prueba. Se trataba de la comprensión que se veía dificultada en todos.

Ante la necesidad de lograr una lectura comprensiva se recurre a las unidades significativas de la lengua. Intuitivamente, se procura obtener el mecanismo de la comunicación y de la comprensión que debía movilizarse en la lectura desde el comienzo del aprendizaje. Más que por conceptos lingüísticos los maestros se guiaban por móviles psicológicos con la intención de que los alumnos comprendieran lo que se expresa y transmite en la escritura.

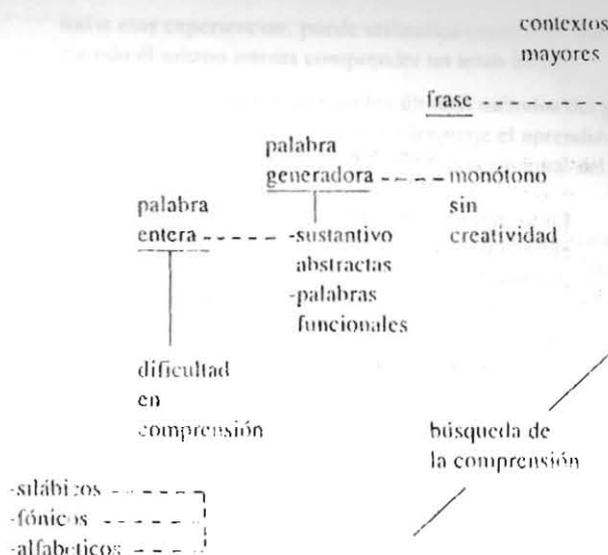
El primer paso consistió en enseñar mediante palabras enteras considerando que la palabra es una idea que no admite la vivisección. Este método presentó dificultades para aplicarse a palabras y textos desconocidos.

Como primera reacción apareció el método analítico sintético de la palabra generadora. Resolvió algunas dificultades del anterior pero controló el vocabulario en función de las letras que se propone enseñar, cae en la monotonía y perjudica a la motivación.

La necesidad de enfatizar la comprensión conduce al uso de contextos con mayor significado, tales como la frase y la oración. El primero conserva algunos vicios del método de las palabras enteras pero ambos se interesan por la experiencia del alumno y por su lenguaje natural.

En este caso son las virtudes y no los defectos, las que le abren el camino a las unidades significativas que se manifiestan en el propio lenguaje del alumno.

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



Antes de proseguir necesitamos destacar que los métodos nacieron en las aulas. Que en todos los casos fueron producto de la creación de los maestros y perfeccionados por los maestros en una sucesión de experiencias que nacían para responder a las demandas crecientes de una población que acentuaba su necesidad de aprender.

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

Pero ahora, con el afianzamiento de la interdisciplina, tratemos de aunarlos a la psicología y a la lingüística para reconocer algo de lo que nos aportaron y nos pueden aportar.

Aportes de la psicología

Entrado el siglo XX, la psicología, al iniciar la conquista de su autonomía y ya en la especialización de la psicología de la infancia, comenzó a ocuparse de los métodos del aprendizaje inicial de la lectura. La lingüística entró en la escena más adelante, hace dos décadas, o poco más.

Los métodos del primer grupo de nuestra clasificación carecían de fundamentos explícitos. Solo el "interés" promovía algunos cambios. Las concepciones dominantes del empirismo justificaban tácitamente un proceso mental que conducía las impresiones visuales desde la recepción hasta la elaboración en imágenes pasivas y reflejada de la lectura.

Con el segundo agrupamiento, se reconocen antecedentes en los fundamentos del mismo Comenio y después, en Francia y Alemania algunos autores enunciaron principios que anticipaban los de la "globalización".

La psicología comienza a ocuparse deliberadamente de la lectura en el marco del movimiento del psicocentrismo que especulaba e investigaba sobre las diferencias entre el pensamiento del niño y el del adulto. El adulto analiza, mientras el niño solo recibe nociones en bloque y no produce ninguna disociación. El concepto así fundado del sincretismo, es aplicado por Claparede las primeras experiencias realizadas por Decroly-Degand en 1902 con la enseñanza por palabras enteras. Decroly recibe con entusiasmo esa interpretación y un cuarto de siglo después la corrobora con los "actos globales" observados por Kohler en los chimpancés¹⁴.

En los numerosos trabajos de Decroly se advierte una confusión entre la percepción que según la teoría de la Gestalt era dominante en la globalización y los aspectos conceptuales que, según Claparede estaban implicados en el sincretismo. Así se explica la contradicción entre la lectura como un hecho de la percepción visual y la lectura lideo visual como captación de las ideas que según Decroly están detrás de la escritura.

En esa primera etapa de la interpretación psicológica de la lectura la confusión entre la participación sensorial y cognitiva dio lugar a la diferenciación entre el momento sensorial y el momento de la comprensión que se extiende hasta nuestros días

Como segunda cuestión, es conveniente analizar la evolución y las distintas interpretaciones del proceso cognitivo, es decir de la comprensión que posteriormente se consideraron tanto en el sincretismo, como en la globalización.

El primero mereció prolongadas investigaciones de H. Wallon para demostrar que el sincretismo no es una noción del conjunto sino que es una confusión entre el todo y las partes.

El niño trata de relacionar el todo con las partes mediante una actividad que se parece a la de análisis y síntesis pero lo hace de manera incierta. "La percepción de las situaciones es global, dice, y el detalle queda indiscriminado. Sin embargo a veces, la atención del niño se dirige hacia el detalle de las cosas..."¹⁵.

A partir de esa forma de relación cognitiva con el medio, se producen las diferenciaciones para que el niño pase a una relación cognitiva de nivel superior.

Wallon comprobó que el sincretismo tiende a desaparecer en un proceso evolutivo que se produce entre los 3 y los 6 años.

Decroly mismo decía que el niño, a partir del caos de las impresiones que recibe del mundo "edifica gradualmente su conciencia, como el creador de las cosmogonías hace salir el orden del caos".¹⁶

Nosotros nos hemos preguntado si, en vez de ser el sincretismo una condición necesaria para leer, no es, por el contrario, la desaparición del sincretismo la que permite al niño descubrir las palabras y las letras si tiene oportunidad de experimentar naturalmente con textos escritos.¹⁷

Cabe advertir que estas concepciones se encaminan en la dirección de la teoría del tránsito de la confusión cognitiva a la claridad cognitiva que actualmente desarrolla John Dowling.¹⁸

Muchos autores han reconocido que el concepto de globalización que al comienzo se hallaba muy comprometido con la percepción "comprende un proceso general y complejo". Rescatando varios escritos de Decroly, Dottrens y Margairaz dicen: "El 'elichéé' Globalizar, no debe quedar para nosotros... en el mismo punto, sino por ajustes sucesivos puede aproximarse de más en más a un esquema, a una síntesis fruto del análisis en varios tiempos, pero donde dominen cada vez la necesidad y el interés".¹⁹

Por su parte, Mialaret decía: "El método global no es más que un aspecto técnico muy particular de un método de educación que se opone... a una concepción muy clásica, muy cartesiana de la educación, buscando respetar las leyes de la psicología del niño para permitirle pasar de una visión confusa, global del mundo, a una precisa, analizada, racional del universo..."²⁰.

Igualmente, Bruner trató como "regulaciones intuitivas" a las marchas y contramarchas que caracterizan al aprendizaje del niño²¹.

¿Adivinación o experiencia?

Hemos hablado de "ajustes sucesivos", "aproximaciones en varios tiempos", "regulaciones intuitivas". Son respuestas posibles para el controvertido tema de la adivinación. Acaso pueden, desde ya, explicar las que se llaman "adivinations inteligentes" en las claves contextuales que podrían darle fundamento a alguna variante del método cloze para evaluar la comprensión. Pero también otros términos como la anticipación, la hipótesis, las estrategias, suelen aparecer como "poderes mentales" o "facultades immanentes" próximos a la adivinación.

Para proyectar mayor claridad sobre los mismos recurriremos a la "teoría del esquema" cuya elaboración se inició al promediar la década del setenta²².

Comencemos por aclarar qué se entiende en este caso por "esquema". En principio responde al concepto de sinopsis, sumario, plan o diagrama que representa ciertas relaciones en un sistema de conocimientos. Pero también define la formación de una idea, una construcción mental como síntesis, una creencia o supuesto, una opinión.

Durkin describe la "teoría del esquema" como un intento para explicar de qué modo "la nueva información adquirida durante la lectura se enlaza con una información previa que ya estaba en la mente de los lectores"²³.

Strickland dice que "nuestros esquemas no están nunca completos. Siempre faltan partes de la información. Esto se aplica en especial a los niños ya que son relativamente principiantes en el cúmulo de información que es necesario tener sobre el mundo. Los teóricos ven las partes que faltan como ranuras vacías que deben ser llenadas. La comprensión implica llenar esas ranuras. Vemos entonces que la lectura es un proceso que desarrolla a los esquemas y a la vez depende de ellos".²⁴

Cubrir esas ranuras sería como dar un salto después de muchas experiencias.

Esta teoría es coherente con el modelo interactivo de la lectura que corresponde a las definiciones adoptadas por nosotros²⁵ de los cuales extraemos algunos aspectos: La lectura implica "evocar, mediante los símbolos escritos, experiencias pasadas y la construcción de nuevos significados mediante la manipulación de conceptos que el lector ya posea...".²⁶ "...lo que el lector le aporta (a los textos) en término de conocimientos, valores, experiencias y creencias es tan importante como lo que el autor aporta a la creación del texto".²⁷

Con la teoría del esquema, se puede explicar la anticipación como el adelanto de experiencias y de información sobre el contenido de lo que se va a leer y también las expectativas suscitadas sobre ese contenido. Gracias a esa anticipación se pueden formular supuestos, hipótesis, estrategias.

La anticipación puede referirse al contenido vivenciado en experiencias directas a través de informaciones indirectas, dando lugar al "esquema contenido", o bien puede referirse a la forma, dando lugar al "esquema-forma".²⁸ No existen diferencias sustanciales entre ambos, pero por razones didácticas los trataremos por separado.

Teoría del esquema, preparación y métodos

Para nuestro caso nos corresponde preguntar: ¿Puede actuar el esquema-contenido en la preparación para la lectura, es decir, antes de la iniciación? Consideramos que sí mediante actividades

cognitivas tales como: el conocimiento del medio a través de experiencias directas, la toma de conciencia de lo que es leer y escribir oyendo leer materiales de alto interés y viendo escribir especialmente su propio lenguaje hablado, las experiencias múltiples sobre los propósitos de la lectura y la escritura.

Inmediatamente nos interesa saber que pasa con la teoría del esquema y sus concomitantes, la anticipación y la predicción, en el caso de los métodos de la lectura inicial.

En el primer agrupamiento, de los que parten de los elementos no significativos, no se reconoce ningún conocimiento ni experiencia anterior. Las ejercitaciones funcionales que preparan para los métodos fónicos son ajenas a la anticipación.

En el segundo agrupamiento la anticipación participa de modo creciente.

Con respecto a la palabra entera ("ver y leer") siempre se le objetó la adivinación mediante la imagen. Algunos la consideran como anticipación del significado y otros la discuten.

Son anticipaciones más indudables las actividades que sirven como trama de experiencias previas, vivenciales y del lenguaje, no solo capaces de crear en el niño fuertes motivos para leer y escribir sino también para producir hipótesis y estrategias que faciliten su lectura comprensiva. Estas actividades se implican en el método de la frase y la oración. Son más significativas entre los que retoman el método de Freinet y quienes practican el de las experiencias de lenguaje, tan similares a las que cerca nuestro en el espacio pero ya lejos en el tiempo, practicaron Olga Cossetini, Jesualdo y Luis Iglesias.

Si es cierto que al faltarle al niño los esquemas previos no puede comprender el lenguaje escrito, se entiende que los niños procedentes de un determinado medio cultural tendrán dificultades para acceder a la comprensión de un texto cuyos contenidos le son extraños. Lo mismo ocurriría si, por el contrario, el texto no le brinda ninguna información nueva, en cuyo caso la lectura se tornaría extremadamente aburrida.

En suma, las experiencias más elaboradas del segundo agrupamiento se caracteriza por movilizar la organización de esquemas previos estimulando la anticipación ya sea mediante actividades o relatos y lecturas que preparan para la comprensión.

Por otra parte, al tratar los "esquemas-forma" consideramos algunas prácticas que se utilizan deliberadamente en las "experiencias de lenguaje".

La "teoría del esquema" sugiere enfatizar el desarrollo del vocabulario "dinámico" más que el "estático". Es cierto que las palabras son rótulo de los esquemas y cuántas más posea el niño, mejor podrá seleccionar sus esquemas. Pero la fluencia natural del lenguaje le permite encontrar todas las palabras (y no solo los sustantivos concretos) así como los mediadores verbales, tales como los artículos, pronombres, conjunciones.

Además, siguiendo las investigaciones sobre la toma de conciencia lingüística (linguistic awareness) conviene insistir en la toma de conciencia léxica¹⁰, toma de conciencia fonológica¹¹, toma de conciencia de la relación entre el lenguaje hablado y escrito.

Si el niño ha comprendido que el lenguaje hablado está estructurado en palabras; si ha desarrollado su oído fonemático comprendiendo como cambia el valor de un grafema según el lugar que ocupa en el contexto de la palabra; si analiza un texto escrito que expresa lo que él mismo formuló oralmente; si realiza

todas esas experiencias, puede utilizarlas como anticipaciones cuando él mismo intenta comprender un texto escrito.

Así se puede reconocer que en los últimos métodos del grupo que parte de unidades significativas del lenguaje el aprendizaje de la lectura se constituye en un aprendizaje experimental del que parecía excluida.

El niño actúa en las experiencias cognitivas y lingüísticas para adelantarse desde la anticipación, la experiencia de leer de manera interactiva con medios adquiridos para los "ajustes sucesivos", las "regulaciones intuitivas" que le permitirán comprender y evaluar lo que está escrito.

Se comprende así que para hacer posible la condición experimental es necesario iniciar al niño en la lectura de su lengua "madre" o "nativa", ya sea ésta una variante dialectal, porque es la lengua con la cual él realizó todo su aprendizaje natural en las primeras edades. Después será fácil su introducción en la lengua estándar que necesita para participar en el trabajo en la vida cívica y cultural que unifica a la sociedad de un país determinado.

Posturas ante la educación

Supongo que ustedes se preguntan cuál es, finalmente, la postura con respecto a la diversidad de métodos para el aprendizaje inicial. Solamente los métodos del "texto libre" y los que se basan en las experiencias de lenguaje, son apoyados desde posturas más o menos nuevas como las del autor de la teoría de la "claridad cognitiva" y las del creador de los modelos de análisis basados en las "respuestas inesperadas" (miscues). Sin embargo, en la antigua querrela no se puede hablar de "cosa juzgada". La divergencia aún se mantiene.

Una de ellas está especialmente referida a la "preparación" (aprestamiento). Unos aconsejan movilizar y activar los esquemas cognitivos y formales que después facilitan la elaboración del esquema complejo de la lectura. Otros consideran que la "competencia lingüística" con la cual el niño crea su habla también le permite comprender espontáneamente el lenguaje escrito. Por eso para ellos las experiencias anteriores del lenguaje hablado no tienen importancia. Solo se aprende a leer leyendo escritura y la lectura no se enseñan sino que el niño la construye.

Este análisis permite observar que existen dos posturas esenciales: La primera le resta importancia al papel de la educación. La segunda se mantiene en el cauce histórico del proceso educativo participando de sus alternativas.

En la primera, a su vez, se pueden distinguir: a) quienes desestiman el valor de la preparación (aprestamiento) pero aceptan el método, en particular el de las "experiencias" de lenguaje; b) quienes no se preocupan por sistematizar la preparación y además desconocen la participación de cualquier método. Esta posición ha avanzado hasta negar la legitimidad de una pedagogía normativa y se rebela contra una didáctica con normas¹².

Sin embargo, tanto quienes aceptan un método como quienes llegan al extremo de negarlos a todos, participan en recomendaciones que se refieren a actitudes del maestro tales como: respetar la propia experiencia del niño en la construcción de su lenguaje escrito, con la mínima intervención del educador para evitar la corrección del error.

La primera recomendación surge, en ambos casos, de una concepción inmanentista que solo confía en las posibilidades

innatas de la competencia lingüística o en las construcciones operatorias según los principios de la epistemología genética.

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

En cuanto a la segunda recomendación, que aconseja evitar la corrección del error es válida para todos desde que, al formularse hace varias décadas la teoría del ensayo y error, se reconoce que éste, el error, forma parte del acto de aprender. En otras teorías psicogenéticas, (por ejemplo la de Wallon) se reconoce igualmente que el niño, en su propia experiencia, es quién corrige su error. Lamentablemente es cierto que no siempre el maestro, en la práctica escolar, confía en que él lo haga.

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

La dirección de la primera postura se detiene en el método analítico sintético como blanco de su crítica pero involucra a la metodología de la lectura en general.

La segunda sostiene, por el contrario, de hecho, a los métodos que culminan un largo proceso de evolución generado en la práctica escolar. Recibe el apoyo de direcciones psicológicas que, como la teoría del esquema, consideran que muchas de sus aplicaciones no se deben a sus propios descubrimientos "sino que están siendo utilizadas desde hace tiempo por maestros y especialistas con experiencia". Según dijo Strange en 1980 "no es simplemente un vino viejo en botellas nuevas sino más bien vinos más finos en botellas viejas y un poco de vino nuevo también".

Es lamentable que se mantenga la polémica en el ámbito de los métodos. Tanto más cuando ya no se trata del combate entre dos enemigos: los fonicos y los globales. Ahora, la solución consistiría en suprimir ambos contrincantes declarando la guerra total a los métodos y también a la educación, por lo menos formal, y a la pedagogía.

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

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

Por nuestra parte, no creemos que el método resuelva por sí solo el complejo problema del aprendizaje de la lectura. No es una panacea. Creemos que debe caber en una concepción pedagógica comprehensiva, holística, con perspectivas sociales, culturales, políticas y filosóficas. Que investigue los hechos educativos en su propio campo, con el apoyo de otras ciencias a las cuales respeta e interroga, pero no se subordina.

La autora es profesora titular de la Universidad Nacional de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de La Plata y asesora de la Dirección de Planeamiento de la Municipalidad de Buenos Aires - Argentina.

Notas bibliográficas

1. Guillaume J. *Lecture*, en el *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et Instruction Primaire*, Ed. Hachette, Paris, 1911
2. Gray, W.S. *La enseñanza de la lectura y la escritura*, UNESCO, 1957
3. Goodacre, E. J. *Methods of teaching reading*. En *Teaching reading*, Donald Moyle (comp.), Home McDougall Seminars, Edimburgh, 1978
4. Gray, W.S. *op. cit.*, pg. 102-129.
5. Moyle, D. *Using short method*, En *Teaching reading*, *op. cit.*
6. Fremet, C. *Los métodos naturales*, Ed. Fontanella Barcelona, 1978. *El método natural*, Ed. Lusa, 1978
7. Ambile, C. Cosem, M. y otros. *Parler, écrire "pour de bon" a l'école*, Casterman, Paris, 1979.
8. Wadier, H. *Un apprentissage heureux de la lecture*, Ed. Casterman, 1979.
9. Moyle, D. *Language-experience approaches*. En *Teaching reading*, *op. cit.*
10. Hood, J. *Las narraciones y escrituras de experiencias en el programa de lectura*, Segundo Seminario Nacional de Lectura Medellín, Colombia, agosto, 1982.
11. Cossetini, O. *El lenguaje y la lectura en primer grado*, Ed. Eudeba, Buenos Aires, 1961
12. Iglesias, L.F. *Didáctica de la libre expresión*, Ed. Duplé, 1975
13. Strickland, D. y otros. *El niño ¿está preparado para aprender a leer o no? En ¿Enseñar a leer preescolar?*, Obila, E. y otros. Ed. Narcea, Madrid, 1981
14. Décroly, O. *Psicología y pedagogía*, Ed. Beltrán, Madrid, 1924, pg. 63
15. Wallon, H. *El sincretismo, en los orígenes del pensamiento en el niño*, Cap. IV, Ed. Lautaro, tomo 1 Buenos Aires, 1965
16. Décroly, O. *La función de globalización y su importancia pedagógica*, *Revista de Pedagogía*, Madrid, año V 1923.
17. Braslavsky, B.P. de. *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*, Ed. Kapelus, 1962, 1983, pg. 110
18. Downing, J. *Comparative reading*, Macmillan, New York, 1973. *Reading and reasoning*, 1979m Chambers, Gran Bretaña, 1979.
19. Dottrens, M.E. *L'apprentissage de la lecture par la méthode global*, Ed. Delachaux et Niestlé, 1951, pg. 23
20. Citado por B.P. de Braslavsky en *La lectura en la escuela*, Ed. Kapelus, 1983.
21. Bruner, J.S. *El proceso de la educación*, cap. 11, UTHA, México, 1960.
22. Véase Condemarín M. *La teoría del esquema: Implicaciones de la comprensión lectora*, *Lectura y Vida*, año 5, N°2, 1984
23. Citado por M. Condemarín, *op. cit.*
24. Strickland, D.S. *Utilización de lo que hemos aprendido sobre comprensión lectora*. En *Teorías y técnicas para la comprensión del lenguaje escrito*, UNICEF-Universidad Católica, Chile, 1982.
25. Nos referimos al programa de educación a distancia que desarrolla la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires bajo el título de "la lectoescritura inicial en una escuela para la democracia". Lo coordina Graciela Carbone, Directora General de Planeamiento. Lo producen Berta P. Braslavsky, como responsable de contenidos y Silvia Fernández de Gacio como procesadora y diseñadora de módulos.
26. Tinker y McCullough, 1962.
27. Goodman, K., 1982
28. Condemarín, M. *op. cit.*
29. Investigaciones que realiza Susana Gramiña, investigadora del CONICET, bajo la dirección de B. Braslavsky y A.M. Manrique.
30. Según lo expone Elkonin en *Comparative Reading*, *op. cit.*, que interviene en la investigación recién citada.
31. Teberosky, A. *La intervención pedagógica en la comprensión de la lengua escrita*, en *Lectura y Vida*, año V N°4, diciembre, 1984.
32. Citado por M. Condemarín, *op. cit.*
33. Snyder, G. *¿A dónde se encaminan las pedagogías sin normas?* Ed. Planeta, Barcelona

DOCUMENTO 4

4. FITZGERALD, J
"Leer y escribir cuentos"

4

Leer y escribir cuentos

Jill Fitzgerald

Este capítulo comienza con una exploración de lo que hace a un cuento, centrándose en su carácter afectivo. Luego, se presentan los resultados de la investigación sobre escritura de cuentos y la relación entre leer cuentos y escribirlos. El capítulo termina con recomendaciones para los docentes y una breve crítica de los interrogantes encarados hasta la fecha en la investigación sobre historias.

¿Qué es un cuento?

La pregunta central y sencilla: "¿Qué es un cuento?" no es fácil de contestar. No he visto aún una sola descripción verbal de la palabra cuento que refleje completamente la esencia de lo que es. Esta es la mejor definición que yo puedo ofrecer:

Un cuento es una forma peculiar de texto narrativo que a veces tiene contenidos que difieren del tipo de contenidos que se encuentran en otros tipos de discurso. Tiene una estructura o estructuras diferentes de las de la descripción y la exposición. Tiene tramas (o argumentos), personajes que interac-

túan socialmente y temas: puede tener una visión interna, variar de punto de vista y tener presagios o anuncios. Contiene un problema, un conflicto o ambas cosas, gira en torno de los objetivos de los personajes y tiene alguna clase de acción y resolución, con varios elementos relacionados temporal y causalmente. Un cuento suele caracterizarse por palabras y frases estilísticas tales como "Había una vez", tiene valor como entretenimiento o valor literario por su calidad estética y suele evocar sensaciones afectivas como el interés, la sorpresa y el suspenso (Fitzgerald, 1989, p. 9).

Lo que falta en esta definición es la "sensación" de los cuentos. Y si esa sensación no se puede percibir, las palabras no transmiten plenamente su carácter. Quizá la idea sólo pueda delinearse plenamente mediante una definición que recurra a la poesía.

Aquí hay algunas breves descripciones de aspectos del cuento incluidos en la definición recién citada:

Narración es el "discurso que busca corporizar en forma lingüística una serie de acontecimientos que ocurren en el tiempo... [y que tienen] coherencia causal o temática" (Brewer, 1980, p. 223). Brewer proporciona el siguiente ejemplo de texto narrativo: "El niño vio un diente de león. Cortó el diente de león. Le regaló el diente de león a su madre". La narración es diferente de la descripción ("discurso que busca corporizar en forma lingüística una escena perceptual inmóvil") y de la exposición ("discurso que busca representar en forma lingüística los procesos lógicos abstractos subyacentes... [tales como] la inducción, la clasificación y la comparación").

Contenido es la "materia" del relato, la "cadena de acontecimientos... [y] (personajes y ámbitos) existentes, los objetos y personas que actúan" (Chatman, 1975, p. 295).

Estructura es como un contenedor de la "materia" del relato. Es "la expresión, el medio por el que se comunica el contenido [en las narraciones], el conjunto de 'afirmaciones' narrativas reales" (Chatman, 1975, p. 295). La estructura está formada por las partes y las conexiones entre esas partes.

Trama o *argumento* es una configuración peculiar de objetivos, acciones y estados afectivos (Chatman, 1975, 1978; Lehnert, 1981, 1982; Propp, 1968).

Tema es un concepto o una idea que relaciona o unifica porciones de información que aparecen en el cuento. (Bisanz y otros,

Visión interior significa ver dentro de un personaje; *punto de vista* es la perspectiva del narrador (Bruce, 1984).

Ahora que ya hemos visto lo que podría denominarse una definición denotativa de los cuentos, ocupémonos de la noción de "sensación" de las historias. Esa "sensación" está íntimamente vinculada con los motivos por los que tenemos cuentos. ¿Por qué existen estas cosas llamadas "cuentos"? Los cuentos son cuentos y no son otra cosa porque hacen algo o satisfacen alguna necesidad o porque nos representan a nosotros mismos y a nuestras vidas de alguna manera importante. Existen porque son formas de pensar y saber, de aprender, organizarse, explorar, seducir, manipular y controlar a los otros... y más.

¿Qué puede decirse sobre la idea de que los cuentos existen por esas razones?

Primero, ¿cuál es el "pensamiento" que se captura en lenguaje de los cuentos? ¿Qué "sabemos" cuando creamos, oímos o leemos cuentos y cómo lo sabemos?

En una intrigante reseña de lo que constituye una "narración", Bruner (1985) sugiere que sólo existen dos modos de pensar, cada uno de los cuales es "natural" y proporciona una forma de ordenar la experiencia y construir la realidad. Un modo es el paradigmático o lógico-científico. Actúa en las relaciones de conexión y argumentación, las causas generales y su establecimiento. "No sólo está definido por lo observable con lo que se relacionan sus afirmaciones básicas sino también por el conjunto de mundos posibles que se pueden generar lógicamente y verificar mediante lo observable, es decir, está guiado por hipótesis de principios" (p. 98).

La otra forma de pensar, el modo narrativo, "se ocupa de la intención y la acción humanas, o semejantes a las humanas, y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su curso... Opera construyendo dos paisajes de manera simultánea. Uno es el paisaje de la acción... [El otro] es el paisaje de la conciencia: lo que aquellos que están involucrados en la acción saben, piensan o sienten" (pp. 98-99).

De modo que el pensar y el saber que se dan en o a través de los relatos expresan fundamentalmente el rostro emotivo, afectivo visceral del ser humano. Tenemos narraciones porque tenemos emociones y sentimientos y tenemos la necesidad de experimentarlos y ordenarlos. La narración satisface porque cumple con estas necesidades.

En segundo lugar, los relatos no se limitan a capturar y congelar las intenciones, emociones y acciones humanas, sino que van

más allá. Tenemos relatos porque expresan a los demás nuestras emociones y ayudan a unir a la comunidad humana: "Una narración es una comunicación [que] se dirige a alguien y no a cualquier persona... Para poder comunicar un relato se debe comprometer la atención voluntaria de los otros" (Rosen, 1986, p. 231).

Como las narraciones conectan a la gente, "se las usa para manipularnos, publicitarnos, controlarnos y sobre todo para halagarnos y adularnos" (Rosen, 1986, p. 236). Y los relatos sólo pueden lograr esto mediante la seducción. El lector oyente debe estar dispuesto a permitir que el narrador continúe. "La seducción es el medio por el cual el narrador adquiere el derecho de narrar, desplegando la capacidad de ocupar el espacio conversacional de otros sin poseerlo. Recluta los deseos del otro para mantener la autoridad narrativa" (Rosen, 1986, p. 236).

Resultados de la investigación

Los estudios que usaron narraciones para explorar un interés principal diferente no están incluidos en esta revisión. Por ejemplo, un estudio de estudiantes sordos y otros sin problemas de audición que leyeron un relato y luego escribieron lo que recordaban fue desechado, porque el principal interés de los investigadores radicaba en la cantidad de información retenida; no había un interés especial por las narraciones mismas. Del mismo modo, tampoco se incluyen los estudios que utilizaban la escritura, pero cuyo interés no estaba centrado en ella. Por ejemplo, no se consideraron los estudios que usaban los recuerdos escritos, pero no analizaban la escritura. Finalmente, como el capítulo 6 de este libro se ocupa de la alfabetización emergente, también se excluyeron los estudios relacionados con la lectura y la escritura de historias en niños en edad preescolar.

Al leer las próximas secciones, es importante comprender que esta revisión y mis comentarios sobre ella están claramente ligados a mi propia experiencia profesional como especialista en alfabetización. Mi propio mundo de investigación y conocimientos tiene una visión limitada. Mi mundo no es el mundo que han creado y conocen bien los estudiosos y especialistas en enseñanza de la lengua; tampoco es el mundo de antropólogos y sociólogos. Antes bien, traigo conmigo una tradición de investigación que se vincula primariamente con la psicología y que recientemente ha estado dominada por el pensamiento de los

psicólogos cognitivos y tradicionalmente por los paradigmas "experimentales" de la investigación.

Leer historias

Se ha investigado mucho sobre las narraciones, especialmente desde fines del decenio 1970-1980. La mayor parte involucra leer o escuchar. Como la investigación que se centra en la lectura de relatos se ha analizado en detalle en otra obra (Fitzgerald, 1989), aquí se la resume más generalmente.

Conocimiento sobre la estructura de la historia. La mayor parte de la investigación sobre historias se ha centrado estrechamente en la estructura de la narración y, más específicamente, en la estructura de las narraciones tradicionales folclóricas o de los cuentos de hadas. Como en este tópico se ha centrado tanta investigación, comenzaré describiendo la forma en que muchos investigadores recientes han caracterizado a la estructura.

La estructura de la narración, a la que a veces se denomina esquema narrativo, es "una representación idealizada interna [psicológica] de las partes de una historia típica y las relaciones entre esas partes" (Mandler & Johnson, 1977, p. 111). La estructura suele representarse mediante una gramática del relato, que define las partes importantes de una narración o relato y la forma en que se ordenan. En la investigación se han usado cuatro principales gramáticas del relato. Fueron desarrolladas por Mandler y Johnson y Johnson y Mandler (1980); Rumelhart (1978), Stein y Glenn (1979); y Thorndike (1977). Las cuatro gramáticas tienen muchos rasgos comunes. La de Mandler y Johnson es típica. En ella, identifican seis partes principales de la historia: ámbito (introducción del personaje principal del primer episodio, que puede tener declaraciones de localización, tiempo o decorado), comienzo (un acontecimiento desencadenante), reacción/objetivo (la respuesta interna del protagonista al acontecimiento desencadenante y la formación de un objetivo), intento (esfuerzo por lograr el objetivo), resultado (éxito o fracaso en el intento) y final (consecuencias a largo plazo de la acción, respuesta final de un personaje o afirmación enfática).

Veamos el ejemplo de un cuento sencillo llamado "Albert and the Fish" [Alberto y el pez] (de Stein & Glenn, 1977), que muestra las partes principales de la historia y su orden:

- Ámbito: Había una vez un inmenso pez gris que se llamaba Albert y vivía en una gran laguna helada cerca de un bosque.
- Comienzo: Un día, Albert estaba nadando en la laguna cuando vio un gran gusano de aspecto jugoso sobre el agua.
- Reacción/
objetivo: Albert sabía qué deliciosos eran los gusanos y quería comerse a éste para la cena.
- Intento: Entonces se acercó nadando hasta el gusano y se lo comió.
- Resultado: De pronto, Albert fue arrastrado por el agua hasta un bote. Había sido atrapado por un pescador.
- Final: Albert se sintió muy triste y deseó haber sido más cuidadoso.

También se pueden usar las gramáticas para describir historias más complejas. Por ejemplo, a menudo las partes de las historias se incrustan dentro de otras partes de historias. Esto suele suceder cuando el resultado de un intento es un fracaso y el protagonista consigue la ayuda de otro, que lleva a un episodio totalmente nuevo incrustado en un resultado.

En general, las investigaciones sobre el conocimiento que se tiene de la estructura de los cuentos sugieren que muchas personas saben cómo se organiza una narración (Applebee, 1977, 1978; Mandler, 1978, 1987; Mandler & Johnson, 1977; Stein & Glenn, 1979; Thorndike, 1977; Whaley, 1981 a). También, la gente tiende a pensar que ciertas partes del relato son más importantes que otras (Mandler & Johnson, 1977; Stein & Glenn, 1979; Whaley, 1981 b). Ámbitos, comienzos, intentos y resultados se consideran fundamentales, pero muchos sienten que las reacciones complejas y los finales pueden omitirse si son fáciles de inferir a partir del texto.

Conocimiento del contenido de la historia. La investigación también ha examinado las convicciones y percepciones de la gente sobre el contenido adecuado para los cuentos. Los hallazgos principales incluyen la información de que mucha gente cree que los cuentos sólo tienen ciertos tipos de contenidos (Fitzgerald & Spiegel, 1983 b; Fitzgerald, Spiegel & Webb, 1985; Spiegel & Fitzgerald, 1982). Por ejemplo, Steinberg y Bruce (1980) analizan tres tipos de contenidos que pueden aparecer como conflictos en las historias: ambientales (en los que el logro del objetivo de un personaje es obstaculizado por la naturaleza, la sociedad o el destino); interpersonales (en los que dos perso-

najes o más tienen objetivos incompatibles); internos (en los que un solo personaje tiene dos o más objetivos incompatibles). Además, ciertos tipos de contenidos tienden a considerarse más importantes que otros. Por ejemplo, la información pertinente a la cadena causal de acontecimientos dentro de un relato tiende a considerarse más importante que otros contenidos (Black & Bern, 1981).

Efectos de los rasgos del texto. Se han hallado varios efectos cruciales de los rasgos del texto. Por ejemplo, parece que la gente usa su conocimiento de la estructura narrativa para guiar sus expectativas, su comprensión y su recuerdo del texto (véase el trabajo previamente descrito sobre las gramáticas de la historia; Bereiter & Scardamalia, 1982). Cuando lee y escucha, la gente mantiene mentalmente una especie de línea estructural de las categorías principales de la narración para hacer hipótesis sobre la futura información, para comprender mejor el tiempo y la secuencia y para organizar el recuerdo de informaciones específicas.

La estructura de los relatos también puede afectar los estados afectivos de los lectores (Brewer, 1985; Brewer & Lichtenstein, 1981, 1982). Los relatos sin comienzo crean poco suspenso; los que tienen un comienzo atractivo y además el resto del texto está diseñado como para mantener el interés crean un suspenso creciente (que cae con el resultado).

La familiaridad de ciertos tipos de contenidos puede afectar el reconocimiento y el recuerdo (Adams & Worden, 1986; Graesser & Nakamura, 1982; Mandler, 1984). Los contenidos más inusuales (tales como acciones, características de personalidad y situaciones de la acción) tienden a ser más reconocidos y recordados.

Desarrollo de los rasgos fundamentales de las historias. Dos importantes hallazgos sobre el desarrollo de los rasgos fundamentales de las historias son que muchos niños pequeños (quizás hasta de 4 años) desarrollan conocimientos de la estructura narrativa, que se tornan más ricos y más elaborados a medida que los niños crecen (Applebee, 1978; Fitzgerald & Spiegel, 1983 b; Stein & Glenn, 1979). A algunas personas, sin embargo, no les resulta fácil adquirir un sentido amplio de la narración (Buss y otros, 1983; Chall & Jacobs, 1984).

Descubrimientos de especial interés para los docentes. Los siguientes son otros descubrimientos que podrían resultar de especial interés para los docentes:

- Una investigación limitada indica que muchos libros co-

merciales de bajo nivel y de lecturas básicas no cumplen las expectativas estructurales de los adultos: es decir, no contienen las partes que se espera que contenga un relato (Bruce, 1984; Steinberg & Bruce, 1980).

- El conocimiento de la estructura narrativa y la capacidad de leer parecen estar relacionados: los mejores lectores tienden a tener un conocimiento de la estructura de la historia más plenamente desarrollado (Fitzgerald, 1984; McClure, Mason & Williams, 1983; Smiley y otros, 1977).

- La escolaridad puede aumentar el conocimiento de los niños acerca de la estructura de la historia, lo cual, a su vez, puede afectar la comprensión y el recuerdo (Buss y otros, 1983; Fitzgerald & Spiegel, 1983 a; Gordon & Braun, 1982, 1983; Morrow, 1985, 1986; Singer & Donlan, 1982; Varnhagen & Goldman, 1986).

Escribir relatos

La investigación sobre la escritura de relatos es escasa y ha sido realizada fundamentalmente con alumnos de los primeros grados. De estas investigaciones surgen varios hallazgos tentativos. Primero, como es esperable, la capacidad de escribir historias que otros consideren "buenas" parece desarrollarse con el tiempo (Langer, 1985; Villaume, 1988).

Segundo, los alumnos más pequeños tienden a tener problemas en la escritura de relatos que los adultos consideren "buenos". Aunque a partir de la investigación sobre la alfabetización emergente está claro que incluso los niños en edad preescolar tienen conocimientos sobre características del relato e incluyen algunas de estas características en sus escritos (véase Sulzby & Barnhart, en este volumen), las escasas investigaciones que hay en este campo sugieren que los más pequeños tienen problemas con la manipulación de las muchas facetas de la escritura narrativa. Por ejemplo, los estudiantes de 2° a 6° grado parecen tener problemas en la organización de las ideas para escribir (Chall & Jacobs, 1984). Cuando escriben o cuando reescriben, los alumnos de 3° a 7° grado tienen dificultades para planificar sus composiciones en el sentido de provocar sentimientos como el suspenso (Be-reiter & Scardamalia, 1984). Aunque los alumnos de 1° y 2° grado tienen un conocimiento tácito de los distintos modos de presentar personajes en los relatos y los usan, esto suele llevar a introducciones ambiguas (Villaume, 1988). Estos inconvenientes pueden ser particularmente pronunciados para los alumnos con dificultades de aprendizaje y con dificultades de lectura (Nodine, Barenbaum & Newcomer, 1985).

Tercero, en algunos casos parece que las personas tienen conocimientos sobre rasgos esenciales de la narración pero no logran aplicarlos en su escritura. Por ejemplo, un grupo de investigadores no halló relación significativa entre lo que saben los niños pequeños sobre los aspectos esenciales de la estructura narrativa y la organización que usan para escribir narraciones (McGee y otros, 1984). Los alumnos de 2° y 5° grado de este estudio, que demostraron conocimientos de la estructura narrativa en una tarea de desciframiento de imágenes, escribieron narraciones que no se ajustaban a una gramática del relato. Parece que las complejidades especiales involucradas en la escritura narrativa, en oposición a la narración oral o a la lectura de narraciones, contribuyen a las dificultades en esta actividad.

Cuarto, aunque la evidencia es escasa, hasta ahora parece que la intervención en la escritura de narraciones puede ayudar. Sólo encontré tres estudios que investigaban las posibilidades de mejorar la escritura de narraciones mediante la enseñanza de la estructura del relato. En estos estudios, se enseñaba a los alumnos de 4° y 5° grado partes comunes de un relato y el orden en el que suelen darse. Por ejemplo, en un estudio (Fitzgerald & Teasley, 1986), los alumnos de 4° grado empezaban aprendiendo seis partes de relatos, una parte por clase, en dos semanas. Cada lección tenía un formato fijo que contenía una visión general, una definición de la parte nueva de la historia, ejemplos (tanto de los alumnos como del docente), presentación de "no ejemplos" y actividades diseñadas para la aplicación de la parte específica. En la segunda fase de la enseñanza, durante lecciones esparcidas en dos meses, los alumnos participaban en actividades que les exigían que usaran conocimientos de todas las partes del relato juntas (Fitzgerald, Spiegel & Teasley, 1987).

Los resultados de los tres estudios fueron mezclados. En uno (Braun & Gordon, 1984), no hubo efectos significativos en la escritura; en los otros, sí. Los alumnos incluyeron más categorías de estructura de texto (Gordon & Braun, 1982, 1983) y escribieron narraciones mejor organizadas y con más calidad que los alumnos de un grupo de control (Fitzgerald & Teasley, 1986).

Relaciones entre la lectura y la escritura de narraciones

Hay evidencias mínimas de semejanzas o diferencias entre los procesos involucrados en la lectura versus la escritura de narra-

ciones. Langer (1986) señala que para ambas actividades las personas se centran en la construcción de significados y usan el mismo conocimiento para formular ideas y construir o extraer esquemas o contenidos. Sin embargo, destaca que las dos actividades pueden invocar procesos psicológicos algo diferentes. Por ejemplo, los que escriben narraciones tienden a preocuparse un poco más que los que las leen por cuestiones como la mecánica, la sintaxis y la elección léxica. Además, los escritores tienden a ser más conscientes y a estar más preocupados por las estrategias psicológicas que emplean para crear significados.

Muy pocos estudios se han ocupado de investigar las posibilidades del uso de la lectura de narraciones para influir sobre la escritura narrativa y viceversa. En los dos estudios que encontré, se indicaban efectos positivos de una sobre la otra, aunque en un caso los efectos eran mínimos. En un estudio realizado por Bereiter y Scardamalia (1984), los alumnos de 3° a 7° grado, que escribieron primero historias de suspenso y luego leyeron historias de suspenso modelo, usaron más principios para crear suspenso al revisar sus primeros intentos. Sin embargo, se logró el mismo efecto enseñándoles cinco principios para el suspenso sin hacer que leyeran historias modelo.

En otro estudio (Eckhoff, 1984), la escritura narrativa por parte de alumnos de 2° grado tuvo una marcada influencia de las lecturas escolares. Los niños que leían textos con un estilo complejo y sofisticado escribían con estructuras más elaboradas que los niños que leían textos con un estilo simplificado.

Además, parece que la *clase* de escritura que se desarrolla afecta a la interpretación de lo que se lee. En un estudio (Newell, Suszynski & Weingart, 1989) se pidió a alumnos de 10° grado que leyeran y escribieran sobre dos cuentos. Para el primero, se les pidió que escribieran textos explicando y elaborando su interpretación personal, usando sus propias experiencias y también elementos del texto; para el otro, se les pidió que escribieran textos "formales" interpretando el cuento sólo a partir de las referencias que había en el propio texto. Cuando escribieron respuestas formales, "basadas en el texto", revisaron más elementos de los cuentos y los interpretaron más objetivamente; cuando escribieron respuestas más personales, "basadas en el lector", tuvieron tendencia a revisar menos elementos del cuento, a la vez que interpretaban el texto subjetivamente y exploraban el sentido del mismo a la luz de la experiencia previa. De manera similar, en otro estudio (Marshall, 1987), los alumnos de 11° grado que trabajaron en tareas de escritura extensa que requerían explicación, elaboración e inter-

pretación de cuentos que habían leído, comprendían más cabalmente estos cuentos que los alumnos a los que se les asignaron proyectos de escritura más restringidos o a los que no se les asignó ninguna tarea de escritura.

Implicaciones para los docentes

La investigación actual tiene varias implicaciones para el aula. En primer lugar, incluso cuando los alumnos tienen los conocimientos necesarios para escribir narraciones bien estructuradas, no siempre los usan. Esto sugiere que algunos aspectos de procedimiento de la escritura son muy difíciles para los niños. Para ayudarlos a superar estas dificultades, los docentes pueden proporcionarles muchas oportunidades para practicar escritura, con la idea de que la fluidez puede desarrollarse a través de la repetición. También pueden discutir cuestiones de procedimiento, tales como métodos para hacer anotaciones, para planificar y aspectos técnicos de la revisión. Algunas técnicas para enseñar estructuras narrativas, que probablemente tengan éxito, incluyen preguntar a los alumnos cosas específicamente pertinentes a las categorías de las gramáticas del relato, enseñar directamente a los niños las partes de un relato definiendo, demostrando y produciendo ejemplos, y completando «mapas del cuento» (diagramas o esbozos) para destacar la información importante.

En segundo lugar, algunos niños, en especial los que tienen dificultades de lectura o de aprendizaje, pueden necesitar clases especiales sobre determinadas características narrativas, aunque hace falta más investigación para establecer los métodos apropiados y la eficacia global.

En tercer lugar, no es seguro suponer que los procesos mentales que se usan para leer historias son los mismos que se usan para escribirlas. Es conveniente que los docentes sean conscientes de esto para hacer que los niños usen su conocimiento de las características narrativas cuando leen o escriben narraciones. Por ejemplo, supongamos que el docente pregunta "¿Qué sucedió para que comenzara el cuento?" y no obtiene respuesta. Una segunda pregunta (como "¿Qué parte del cuento nos daría la información sobre lo que sucedió para que todo el cuento comenzara?") impulsaría a los alumnos a usar su conocimiento de las partes de la historia para buscar e identificar la información relevante.

En cuarto lugar, ya que la lectura de relatos puede influir

DOCUMENTO 5

5. GILLIAN DOWLEY McNAMEE

"Aprender a leer y a escribir en un marco urbano: estudio longitudinal del cambio en una comunidad".

En: Moll: Vygotsky y la educación; Editorial Aique, Bs. As., 1993.

5. GILLIAN DOWLEY McNAMEE

"Aprender a leer y a escribir en un marco urbano: estudio longitudinal del cambio en una comunidad".

En: Moll, Vygotsky y la educación; Editorial Aique, Bs. As., 1993.

12. Aprender a leer y a escribir en un marco urbano: estudio longitudinal del cambio en una comunidad*

Gillian Dowley McNamee

Ésta es la historia de un grupo de padres que deseaban proporcionar a sus hijos mejores oportunidades educativas. Se trata de personas de raza negra que viven en un vecindario urbano de Chicago. Muchos de los niños asisten a la escuela pública local y en ella se unen a compañeros que pertenecen a la categoría de aquellos que según las estadísticas no andan bien en la escuela y cuando están en el octavo grado se sitúan por debajo del puntaje nacional de lectura. Muchos padres intentan hacer ingresar a sus hijos en otras escuelas públicas, en las cuales, la mayoría de los alumnos egresa con las mejores calificaciones y con los puntajes más altos en lectura. Pero a los vecinos de la comunidad sigue molestándoles que la escuela pública local no pueda ofrecerles a las familias de la vecindad mayores esperanzas respecto de la educación de sus hijos. Hace seis años, los dirigentes del centro comunitario de la vecindad buscaron ayuda a los fines de descubrir qué podían hacer para mejorar la educación de los niños, particularmente en el área de la lectura y la escritura, ya sea mientras asisten a los programas *Head Start* y de cuidado diurno o cuando van a la escuela pública.

En esta investigación se narran varias historias. Por una parte, la de la singular asociación que formamos los miembros de la comunidad y yo, un profesor universitario: una asociación establecida con el fin de favorecer el cambio. Se trata también, por otra parte, de la historia del modo en que la narrativa y la representación teatral —según las concibe la escritora y maestra Vivian Paley— llegan a ser el núcleo de los programas *Head Start* y de cuidado diurno. Es asimismo la historia de cómo esa comunidad está adquiriendo una "voz" en la lengua escrita, esto es, del modo en que adquiere confianza y aptitud para leer y escribir, y ello tanto en su relación mutua cuanto con la sociedad en general. Es también la historia de la construcción de zonas de desarrollo próximo y del modo en que ese concepto orienta mi intervención y mi interpretación de los cambios que estamos produciendo.

* La investigación de la que se informa en este trabajo ha sido apoyada por Chicago Tribune Charities, la Fundación Field Corporation, la Fundación Field de Illinois, la Northern Trust Company, la Fundación Spencer y la Fundación Woods Charitable. La comunidad y el autor agradecen su generoso apoyo.

Vygotsky: la zona de desarrollo próximo y el desarrollo de la capacidad de leer y escribir

Mediante el concepto de zona de desarrollo próximo, L.S. Vygotsky considera el desarrollo humano en relación con las interacciones que a lo largo del tiempo el individuo mantiene con quienes lo rodean. Según Vygotsky (1981), "el desarrollo no se orienta hacia la socialización sino hacia la transformación de las relaciones sociales en funciones mentales" (pág. 165). Las funciones mentales "se forman primeramente en el ámbito colectivo como relaciones entre los niños, y después se convierten en las funciones mentales del individuo [...] Las relaciones entre las funciones mentales superiores han sido, en un determinado momento anterior, relaciones reales entre personas" (págs. 165 y 158). El concepto de zona de desarrollo próximo da cuenta de la manera en que el pensamiento, que originariamente se ejerce en el seno de grupos de seres humanos, se reorganiza a medida que los individuos van haciéndose cargo del control y de la orientación de su pensamiento y de sus relaciones, y ello en un mundo en el que esos individuos continúan manteniendo constantemente vínculos de interdependencia. La teoría evolutiva elaborada por Vygotsky conduce a los investigadores a estudiar el cambio en el marco de un sistema: los cambios que se producen en el pensamiento de los seres humanos en función de la vida que comparten con el grupo, y no sólo las interacciones diádicas que podrían favorecer el cambio en el pensamiento de un individuo.

En lo que atañe a la capacidad de leer y escribir, ello significa que la lengua escrita es una construcción sociocultural cuyo desarrollo se halla íntimamente vinculado con los seres humanos, sus pautas de comunicación y el uso que hacen de la lengua escrita para la mediación de las actividades de la vida cotidiana. El lenguaje, ya sea hablado o escrito, encarna los lazos que unen a los seres humanos entre sí, con su cultura y con su pensamiento. En este trabajo me propongo presentar brevemente la construcción de la zona de desarrollo próximo —construcción realizada con personas que me invitaron a colaborar con ellas— en relación con la capacidad de leer y escribir y en relación con la actividad escolar. Hemos de ver de qué modo puede construirse la zona de desarrollo próximo en las personas, cómo pueden reunirse datos acerca del cambio que se produce en un sistema y cómo el concepto de zona de desarrollo próximo puede orientar la interpretación de esos datos.

Para que se produzca un cambio en la zona de desarrollo próximo se requieren dos condiciones de importancia. La primera es la capacidad de jugar, la capacidad de ejercer la imaginación. Vygotsky dice que el juego engendra una zona de desarrollo próximo; señala que para que los seres humanos crezcan y se desarrollen es menester que sean capaces de pensarse distintos de como son. "Es en el juego donde son posibles los logros más grandes de un niño; logros que en el futuro se convertirán en el nivel básico de su acción real y de su moralidad [...] Lo esencial del juego es que en él se crea una nueva relación entre el campo del significado y el campo visual, esto es, entre situaciones pensadas y situaciones reales" (1978, págs. 100 y 104). La cualidad de lo lúdico ha tenido mucha gravitación en el

pensamiento y en las relaciones entre los adultos y los niños de la comunidad desde el momento en que trabé conocimiento con ella, y se convirtió en uno de los fundamentos sobre los cuales se erige nuestra obra.

La segunda condición para que se produzca el cambio en la zona de desarrollo próximo es la capacidad de utilizar la ayuda de los demás (Bruner, 1962), la capacidad de sacar provecho del intercambio de experiencias y del diálogo con los demás. La comunidad a la que me refiero tiene una inusual capacidad de formular preguntas, buscar ayuda y emplearla. Ello resultó evidente cuando la junta del centro comunitario requirió ayuda preguntándose: "¿Qué estamos haciendo ahora en nuestros programas que sirva para preparar a nuestros hijos para la escuela, y qué otra cosa podríamos hacer?" Al intentar ayudarlos yo a reflexionar acerca de sus preguntas y de la forma de darles respuesta, se estableció una prolongada asociación en materia de educación y de investigación, que hizo que tanto ellos como yo creyéramos y cambiáramos considerablemente.

La asociación tiene condiciones que provienen de ambas partes. Ya en la primera reunión los dirigentes de la comunidad dijeron —y lo han reiterado todos los años— que toda ayuda, toda idea o todo cambio de programa que proviniera de mí y de la investigación, debía estar acompañada de documentación y de ejercitación que hicieran que los cambios "prendiesen", esté yo presente o no. La comisión no quería depender de mi capacidad de realizar algo para los padres, los niños y los maestros —y con ellos—, sólo para quedar después en la imposibilidad de continuar lo hecho. Me pareció que esa condición constituía una bella formulación de lo que Vygotsky tenía presente al hablar de lo que era el cambio en la zona de desarrollo próximo. Deseaban una ayuda, pero la deseaban a fin de llegar a ser más independientes en la conducción y en el control de su interacción con el mundo, más amplio, en que estaban insertos.

Mi condición se relacionaba con el contenido de nuestro trabajo. En consonancia con la concepción vygotskiana de la capacidad de leer y escribir como actividad sociocultural, yo no iba a defender ni a proponer un enfoque más académico para enseñarles a los niños a leer o para enseñarles habilidades básicas *per se*. Más bien, yo examinaría con la comunidad un enfoque que considerase el desarrollo de la lectura y la escritura como un proceso de "adquisición" en tanto opuesto a un proceso de "enseñanza" (Gee, 1987). Gee caracteriza la adquisición como

el proceso de adquirir algo de manera subconsciente a través de la influencia de modelos y de procesos de ensayo y error, sin un proceso de enseñanza formal. Se verifica en ambientes naturales significativos y funcionales [...] De esa manera adquiere la mayoría de las personas su lengua materna (pág. 4).

Mi trabajo con los adultos de la comunidad procuraría hallar las raíces de la lectura y la escritura en conversaciones mantenidas con los niños, en el juego de la fantasía y en actividades en las que se emplearan libros, papel y útiles de escritura que eran, o podían llegar a ser, parte integrante de la actividad cotidiana del aula o de la vida doméstica.

Robert Gundlach (1983) ha caracterizado cuáles son los recursos de que los niños deben disponer a fin de convertirse en lectores y escritores. Señala que uno

de los componentes más importantes de ese proceso de aprendizaje es la pertenencia a "una comunidad de escritores":

Si una persona toma parte en una comunidad de lectores y escritores que llevan a cabo su tarea con intensidad; si una persona lee y escribe regularmente, y si el hecho de leer y de escribir lo pone en contacto con otras personas, dispone de una posibilidad que puede juzgarse buena, de llegar a adquirir las nociones de género y de estilo, de alcanzar una comprensión general de la tarea literaria y a una concepción cada vez más refinada del propio acto de escribir [...] Deberíamos preguntarnos ante todo de qué manera pueden los maestros formar comunidades de lectores y escritores que lleven a cabo su tarea con intensidad, y cómo pueden los maestros dar, incluso a los alumnos más reacios a ello, un impulso decidido que los lleve a tomar parte en tales comunidades (págs. 185-186).

En el presente capítulo ofreceremos una anatomía de la creación de una comunidad de personas que escriben, y lo haremos mediante el análisis de algunas de las narraciones y de los diálogos que se desarrollaron entre los miembros de la junta, los padres y los niños, como testimonio de los cambios que experimentan los miembros de la comunidad. Lo que descubrimos es que la lectura y su desarrollo en esta comunidad dependen de la organización de las relaciones entre las personas en torno de narraciones [...] las de los juegos de la fantasía y las de los libros.

El acuerdo establecido entre la junta de la comunidad y yo como representante de la Universidad, fue el de empezar por instaurar prácticas de programas que nutriesen y sostuviesen el interés de los niños por los libros, el papel y los lápices, al mismo tiempo que los programas *Head Start* y de cuidado diurno del centro de la comunidad. Comenzaríamos, pues, a hacer un seguimiento del progreso logrado por los niños en su aprendizaje de la lectura y la escritura tanto en el centro de la comunidad como cuando hubiesen ingresado en la escuela pública local. En la segunda fase de nuestro trabajo, nuestros esfuerzos se dirigirían a incorporar la escuela pública local al proceso de colaboración con los vecinos de la comunidad a fin de mejorar las posibilidades educativas de los niños de la vecindad.

Problemas: qué era lo que debía cambiar

Los maestros del programa *Head Start* tienen una desalentadora lista de requerimientos indispensables para ajustarse a los lineamientos fundamentales del programa. En el programa de tres horas diarias se sirven dos comidas, y en el programa de día completo, con seis u ocho horas, deben servirse tres comidas y es necesaria una siesta. También hay requerimientos relacionados con artes del lenguaje, ciencias y matemática, ejercicios físicos, música y arte. En todo el programa se pone un marcado acento en la nutrición y en el cuidado de la salud. Los maestros se ven apremiados por los padres de los alumnos y por los maestros de la escuela pública, quienes desean asegurarse de que los niños conocen los números, el alfabeto, los colores, los nombres de los días de la semana, de los meses y de sus padres, y la dirección de su casa; deben ser capaces también de

escribir sus nombres, de saber usar las tijeras y pintar más o menos bien. Los maestros se sienten urgidos a establecer el modo en que conviene organizar la breve jornada escolar a fin de alcanzar esos objetivos y, a la vez, ayudar a los niños a dejar la casa y adaptarse a la vida grupal en un lugar llamado "escuela". Durante las primeras semanas de nuestro trabajo en común realizamos observaciones que pusieron de manifiesto cuánto debían luchar los maestros con las presiones.

Yolanda Stevens había enseñado el *Head Start* en el centro comunitario durante dieciséis años. En mi primera reunión con la junta, las preguntas que formuló fueron: "¿Cuáles son los límites de lo que un niño puede aprender?", "¿Cómo sé cuándo he hecho todo lo posible por enseñarle?" Esas preguntas me estimulaban. Correspondían al tipo de problemas que, a mi modo de ver, le preocupaban a Vygotsky: no lo que el niño ya ha aprendido, sino cómo sabe el maestro que se le está suministrando a los niños oportunidades para llegar a adquirir un aprendizaje óptimo con el cual puedan beneficiarse en el futuro inmediato y en el lejano.

Sin embargo, hace cinco años, cuando los niños ingresaban en el aula de Yolanda Stevens para iniciar su sesión de tres horas, se sentaban sobre una alfombra y comenzaban su jornada escolar con varias actividades grupales. La primera era la de tomar asistencia. La señora Stevens decidió realizar dos actividades al mismo tiempo: enseñarles a los niños a responder cuando se mencionaban sus nombres y hacerles aprender los días de la semana. Les enseñaba a los niños a prestar atención a sus nombres y decir después: "Hoy es martes" (o el día que fuera). Esta práctica habitual no se reveló exitosa, pues los niños no respondían nada o respondían diciendo: "¿Sí?" o "Aquí". La señora Stevens me pidió que la ayudara a imaginar cómo los niños podrían responder mencionando el día correcto de la semana. Cuando hablábamos del tema, advertí que la respuesta de los niños tenía sentido, y pregunté si no había una forma en que la mención de los días de la semana fuera también una actividad con sentido. Respondió que en esas pocas horas no había tiempo suficiente para hacer que todo cupiera en ellas.

Al iniciar nuestro trabajo, los administradores de la escuela, los maestros y yo convinimos en que los maestros debían omitir algunas actividades, tales como esa rutina de tomar asistencia y mencionar el día de la semana, la cual resultaba frustrante y contraproducente, hasta que contásemos con una base para decidir la organización de las aulas y los horarios a fin de satisfacer las necesidades de los alumnos y los requerimientos del programa. Empezamos entonces a concentrar nuestros esfuerzos en la tarea de hacer del aula un ambiente que subrayase el sentido y estableciese conexiones entre las actividades y la interacción entre maestro y alumno. Las "actividades básicas", según las definen Cole y Griffin (1983), pasaron a ser los criterios para la evaluación de las prácticas desarrolladas en el aula.

Las actividades básicas de lectura y escritura constituyen una representación concreta de la zona de desarrollo próximo: tienen un propósito y una meta que los niños pueden comprender, y permite que niños de diversos niveles de habilidad y de comprensión tomen parte, con pares más capacitados y con adultos, en el proceso de escritura y de lectura. Las actividades básicas de lectura y escritura

también les permiten a los niños asumir una responsabilidad y un control mayores para la realización de la tarea cuando están dispuestos a hacerlo así. En las actividades básicas se emplean habilidades básicas, de modo que los niños son incentivados en el uso de habilidades para diversos propósitos y en contextos diversos que tengan sentido para ellos. El juego de la fantasía, y actividades tales como leerles a los niños por lo menos una vez al día, dedicar tiempo para poner por escrito los relatos que los niños cuentan, representar relatos de libros de cuentos, canciones infantiles y los cuentos hechos por los propios niños, constituyen las actividades básicas, y se convirtieron en la base de la vida comunitaria del aula y en la base del desarrollo de la capacidad de leer y escribir (McLane y McNamee, 1990).

Cuando apenas se inició nuestro trabajo, los elementos básicos de la lectura y la escritura centrada en el libro estaban ausentes de las aulas de clase. Había unos pocos libros infantiles, siendo los existentes por lo común de carácter informativo; por ejemplo, libros que relataban la visita al dentista o al hospital. Había pocos libros de narraciones o de cuentos de hadas o colecciones de cuentos infantiles. Además de eso, no se disponía ni de papel ni de útiles de escritura que los niños pudieran emplear cotidianamente para sus propios fines. En los armarios del aula se guardaban crayones, lápices y papel, que se empleaban en tareas especiales de arte.

En las reuniones con la junta mantuve con los maestros una conversación acerca de los relatos que ellos habían escuchado cuando eran niños: algunos procedían de libros; otros no. Llevé a las maestras a la biblioteca local y a comercios de venta de libros de cuentos, para crear en el centro comunitario una colección de libros de narraciones formada por aquellas obras que ellas desearan leerles a los niños y que a éstos les agradaría escuchar y ver. Los directores del programa dispusieron colocar anaqueles, alfombras y almohadones para crear en cada aula un área de biblioteca o de libros. Al mismo tiempo, compramos mucho material para la mesa de dibujo y escritura, la cual ocuparía en el aula un sitio central, y estaría provista asimismo de hojas de papel de colores, medidas, forma y textura diferentes. Lo mismo que de tijeras, goma de pegar, cintas de papel, crayones, marcadores, lápices ... diversos útiles que invitarían a los niños a experimentar y a explorar los diferentes modos de representar sus ideas en un papel.

Los horarios de clase fueron establecidos de modo de equilibrar períodos de actividad libre y momentos de trabajo grupal dirigido por el maestro. Los niños hallaban libros y materiales de escritura alrededor de las áreas de juego, y veían que se los utilizaba en los momentos de actividad grupal. Diariamente los maestros les leían a los niños por lo menos un libro de cuentos; en momentos de actividad grupal, se representaban, en dramatizaciones improvisadas, los relatos de esos mismos libros, al igual que los libros de cuentos y poemas y canciones infantiles.

Una vez establecidas esas actividades básicas, les hice dar un paso adelante. Introduje la idea de hacer que los niños le dictasen a la maestra un relato que ellos compusieran; la maestra lo pondría por escrito, lo leería a la clase en la hora de trabajo grupal y le ayudaría a su autor a representar la historia junto con sus amigos. En la época en que me reuní por primera vez con la junta de este centro comunitario, yo acababa de concluir un estudio acerca de tal organización de las

actividades (expuestas primero por Vivian Paley, 1981) y la singular contribución que puede aportar a la tarea de establecer los fundamentos del desarrollo de la capacidad de leer y de escribir en los niños (Gundlach, McLane, Stott y McNamee, 1985; McNamee, 1987; McNamee, McLane, Cooper y Kerwin, 1985).

Yo quería saber de qué modo las actividades de dictado y dramatización de relatos —llevadas a cabo en el marco de un aula preescolar rica en elementos de lectura y escritura, y en donde se subrayaba el valor del juego como contexto del aprendizaje y como acercamiento al mismo— podían ser de ayuda para niños a los que se consideraba que corrían el riesgo de un fracaso escolar y del analfabetismo. Fue éste el conjunto de ideas al que la junta del centro adhirió vehementemente cuando iniciamos nuestro trabajo, hace cinco años.

Creación y construcción de la zona de desarrollo próximo

En la labor con los maestros del *Head Start* y del cuidado diurno, la zona de desarrollo próximo debía incluir una serie de experiencias en común en las que las maestras y yo pudiéramos emprender esfuerzos conjuntos, en nuestro trabajo con los niños, en las que pudiéramos enseñarles a los niños partiendo del "plano interpsicológico de desarrollo"; y era necesario que tuviéramos oportunidad de observarnos mutuamente en un trabajo más independiente con los niños a partir de nuestro propio "plano intrapsicológico" (Vygotsky, 1981). Además de eso, hacía falta que nos hallásemos en condiciones de discutir y analizar la ayuda que nos proporcionásemos los unos a los otros en el aula, y determinar la mejor forma de hacerlo a fin de alcanzar nuestras metas. Esa zona de desarrollo próximo fue construida de tres maneras: (1) mediante el establecimiento de una asociación en la enseñanza en el aula; (2) hablando acerca de todos los aspectos de nuestro trabajo en común; (3) documentando todos los aspectos de nuestro trabajo en escritura. Durante el año, dediqué medio día por semana a cada una de las cinco clases, trabajando como auxiliar de la maestra. Le ayudaba en la actividad que estuviese prevista en el horario, sea cual fuere, pero especialmente en la puesta en práctica de las actividades relacionadas con la lectura y la escritura.

Cuando se estaban introduciendo nuevas actividades, tales como el dictado y la dramatización de relatos, yo asumía el papel principal en la realización de las actividades, actuando la maestra como mi auxiliar, de manera que la maestra pudiera observar mi trabajo y aprender de él, y contribuir al éxito de la actividad. Andando el tiempo, intercambiábamos los papeles, y las maestras asumían el papel principal en esas actividades, mientras que yo actuaba como su ayudante. En esa forma se introducían y se realizaban las actividades; al principio, yo presentaba un cuadro de las posibilidades hacia las cuales nos dirigíamos con nuestro trabajo, las ponía en práctica con su ayuda y así trasladaba poco a poco el control de las actividades a las maestras.

Al final de cada mañana o cada tarde de trabajo en común, las maestras y yo discutíamos lo que había ocurrido. Cada tres o cuatro semanas se dedicaba una reunión de la junta únicamente a los resultados, los problemas y los progresos

obtenidos con los niños y las actividades de lectura y escritura realizadas en el aula. Cada dos o tres meses se dedicaba la reunión vespertina mensual de padres a examinar con estos temas concernientes al desarrollo de la lectura y la escritura. En todas esas reuniones unas notas escritas servían como base de discusión. Cuando estaba en el aula, yo escribía todo el tiempo, y hacía mis anotaciones bajo la forma de una carta dirigida a las maestras, de la cual cada una podía conservar una copia. De esa manera las maestras sabían qué era lo que yo anotaba, qué era lo que me preocupaba y qué era lo que deseaba llevar a la discusión. Pronto las maestras llegaron a amar esas cartas semanales y las echaban de menos cuando yo ocasionalmente, no escribía una.

En el tercer año de nuestro trabajo en común, también ellas comenzaron a escribir, pasando ello a formar parte de nuestro trabajo. Anotaban sus observaciones y los comentarios que los niños hacían en las discusiones en el aula, y llevaban a las reuniones de la junta, para que se hablara de ellas, copias de los relatos que los niños les habían dictado. En su mayoría, nuestras interacciones tenían, pues, como complemento y como apoyo nuestras comunicaciones escritas. Nuestras relaciones en la zona de desarrollo próximo habían sido establecidas en torno del hablar y de escuchar hablar acerca del lenguaje oral y escrito.

Esas relaciones tardaron muchísimo tiempo en establecerse. Cuando apenas habíamos empezado nuestro trabajo, en las conversaciones, las maestras se mostraban muy reservadas y poco abiertas. Yo era una persona de raza blanca que se había doctorado, pertenecía a una institución de la que habían escuchado hablar con frecuencia, y procedía de un ámbito doméstico y cultural muy distinto. El desafío de establecer una zona de desarrollo próximo con ellas consistía en crear el sentimiento de que se trataba de "nuestro" trabajo, y ello a fin de generar una suerte común. El colaborar con ellas en el aula, las cartas semanales y nuestras discusiones en reuniones de diferente tipo, contribuyeron a crear una estrecha relación de trabajo en la que podíamos observar, criticar y discutir nuestra forma colectiva y nuestra forma individual de trabajar con los niños. Empezamos a ayudarnos mutuamente a realizar con los niños cosas que ninguna de las dos partes podía hacer sola. Yo no conocía a los niños ni a sus familias, ni las costumbres culturales más sutiles de esa comunidad en lo que atañe a la forma de interactuar, hablar, escribir y leer. Ellas no estaban seguras de lo que estaban haciendo, u omitiendo, que pudiese influir en el desarrollo a largo plazo de la capacidad de leer y escribir de sus niños. La zona de desarrollo próximo tomó forma entre nosotros a medida que actuábamos juntos, hablábamos los unos con los otros y nos escribíamos los unos a los otros.

Datos: ¿cómo sabemos que se está produciendo un cambio?

Durante los últimos años he estado reuniendo datos sistemáticos referentes al desarrollo de la capacidad de leer y escribir en los niños, en el ambiente del aula escolar, y en las actividades del maestro con los niños y con sus padres. Tengo notas que abarcan un vasto campo, en su mayoría bajo la forma de cartas de

maestros, que ayudan a interpretar los datos. A los efectos de nuestro examen, presentaré narraciones procedentes de diversos niveles de la vida de la comunidad centrados en torno de un aula, la de la señora Stevens, a fin de ilustrar el tipo de cambios que se están produciendo en la zona de desarrollo próximo de esta comunidad. Primeramente expondré las narraciones que los niños del programa *Head Start* dictaban a sus maestras y que eran compartidas por la clase en la hora de trabajo grupal, y examinaré su importancia en términos del desarrollo de la lectura y la escritura. A ellas siguen algunas "historias" que la señora Stevens y los padres de los niños se contaron recíprocamente en un anotador mediante el cual dialogaban por escrito maestra y padres. Por último, la señora Stevens cuenta su propia historia acerca del cambio en su aula.

Las narraciones de los niños

Una mañana de mayo, durante el año escolar, varios niños de cuatro años de edad le dictaron a la maestra ayudante de la señora Stevens, en la hora de actividades libres, las siguientes narraciones que después se dramatizaron en una de las horas de trabajo grupal dirigido por la maestra.¹

Los tres ositos

Ariana

Mamá Oso fue a la tienda. Papá Oso fue a la tienda. Y la Nena Oso se quedó en casa. La Nena fue sola a la tienda, y vio a Mami y a Papi Oso. Entonces los dos subieron al auto. Y la nenita se fue a casa. La Nena Oso dejó la puerta abierta. Pensaba y pensaba. No tenía hambre. Se sentó en el duro sillón de su Papá y se sentó en el duro sillón de Mama, y se sentó en el blando sillón de la Nena y lo rompió. Y la nena estaba realmente inquieta. Durmió en la cama de Papi y durmió en la cama de Mamá. Ellos fueron al piso de arriba y vieron a la nena en la cama de la Nena Oso y vieron que el sillón estaba roto, y ella se fue corriendo a casa. Fin.

Cuento de Evan

Una vez vi un pájaro. Subía por el aire, y el pájaro cayó. Al caer, había muerto. Había muerto porque había caído, había caído en el hormigón. Entonces vino el oso y se devoró al pájaro. Fin.

Cuento de Shanica

Papá Oso y el Tío Oso estaban sentados y veían la lucha. Y el nene oso tenía que ir a la escuela. El nene oso se hizo de algunos amigos. Y la maestra le pegó al nene oso porque se estaba portando mal y su mamá apareció en la escuela. Y él se había ido a la casa de la tía, y estuvo allí todo el día. Y se cansaba de ir a casa. Y la madre le estaba pidiendo al tío que fuera a su casa al día siguiente. Fin.

Cuento de Loretta

El sol salió y le habló al chico. Dice "Eh, chico". El sol dice: "Saldré todos los días". El sol dice: "El pasto brota con las flores. Flores todas distintas". Entonces viene el padre y le dice al chico: "¿Podrías venir a la tienda conmigo?"

C. DOWLEY McNAMEE

durante la semana. Los niños sabían que su maestra y sus padres escribían acerca de ellos en los anotadores, y les gustaba que les leyesen los mensajes, en ocasiones una y otra vez. Más abajo se hallará una selección de textos de los anotadores de tres de los niños del grupo de la señora Stevens. Se los reproduce tal como fueron escritos. Se dedicaron muchos esfuerzos a la tarea de ayudar a la junta y a los padres a superar sus escrúpulos respecto de sus aptitudes para la escritura, y de recordarles que el propósito era el diálogo. La meta de largo plazo era instituir entre la casa y la escuela una asociación que apoyase el desarrollo del niño. La finalidad no era la de hacer que la escuela se pareciera más a la casa o la casa más a la escuela, sino, antes bien, lograr una comprensión común acerca de quiénes eran los niños y qué era lo que los ayudaba a crecer y a aprender. Cuanto más sabía cada uno cómo era el niño en casa y en la escuela, más numerosas eran las conexiones y los puentes que podían establecerse para que los niños pasaran de un marco a otro.

Se motivó a los maestros para que escribiesen a fin de reforzar y subrayar poco a poco las metas educativas de sus programas y para asegurarles a los padres que sus hijos aprendían actividades evolutivamente apropiadas. Los padres respondieron rápidamente a los buenos sentimientos expresados en el diálogo, como puede verse en los siguientes textos:

Queridos padres:

Hoy Natalie fue la líder de nuestra larga actividad automovilística; los niños pasaron con ella un rato muy lindo.

Sra. Stevens

Natalie hizo para mí un auto con una caja dos días fue muy lindo con su auto verdadero en él

firmado: Carla

Queridos padres:

Natalie jugó un juego en el que mostró en una lámina su letra preferida y dijo cuál era

Sra. Stevens

Después de la escuela Natalie fue a la nieve y jugó con su amiga e hizo un hombrecito de nieve.

Queridos padres:

Natalie jugó a un nuevo juego con sus amigos.

Gracias
Sra. Stevens

Natalie jugó con su amiga y ayudó a hacer una torta conmigo y con Joyce.

Queridos padres:

Natalie estuvo hoy muy servicial. Puso en orden el rompecabezas en el bastidor del rompecabezas.

Gracias
Sra. Stevens

Natalie salió y jugó con amiga y jugó a un juego.

Aprender a leer y

Queridos padres:
Natalie hizo en el caballete un bello dibujo de un árbol con arándanos.

Sra. Stevens

Natalie jugó con su amiga afuera todo el día con su muñeca.

Queridos padres:

Natalie le cantó a su maestra
una bella canción
que ella compuso.

Los ama

Sra. Stevens

Natalie fue al almacén conmigo y en el ómnibus jugó y cantó muchísimo.

Este diálogo entre padres y maestra pone de manifiesto la comunicación de muchos mensajes importantes y la construcción de una comprensión compartida. En primer término, tanto los comentarios de la maestra como los de los padres están llenos de afecto por la niña; los logros de Natalie son apreciados por quienes se ocupan en su cuidado tanto en la casa como en la escuela. La ayuda que se prodiga a los demás, el cuidado de las pertenencias y las aportaciones que se hacen al grupo —sea el grupo familiar o el de los condiscípulos— son valores de importancia en ambos marcos. La estimación de lo que Natalie está aprendiendo en el contexto del juego es marcada, y no constituye un problema para los padres de esta niña.

En el caso que pasamos a considerar a continuación, la señora Stevens subraya un poco más el juego, en la medida en que la señora James expresa una preocupación más "académica" por su hija: el deseo de ver que ésta domina conocimientos que claramente se relacionan con la escuela. La señora James es la madre de Shanica, la niña que contó el cuento de osos en el que un osito va a la escuela, se hace de amigos y se mete en algunas dificultades.

Querida señora:

Hoy Shanica pasó un día muy feliz, y trabajó bien con sus pares.

Sra. Stevens

Queridas maestras:

Noto que están haciendo un gran trabajo con Shanica. Todos los días le pregunto qué es lo que ha aprendido, y ella me habla de sus colores, del abecedario, y también de las cuentas. ¡Persistan en el buen trabajo!

Sra. James

Queridos padres:

Shanica jugó muy bien en el arenero con sus amigos.

Sra. Stevens

Queridas maestras:

Shanica estuvo hoy muy servicial, retiró todos los juguetes de nuestro dormitorio y lo limpió. Se puso muy feliz cuando le di una sorpresa por haberlo hecho.

Sra. James

Queridos padres:
Shanica hizo un trabajo magnífico ordenando el área de representación teatral.
Sra. Stevens

Querida maestra:
Shanica dice que le gusta ayudarme a lavar los platos después de la cena.
Sra. James

Querida mamá:
Shanica representó con sus amigos un hermoso cuento acerca de los tres osos.
Sra. Stevens

Queridas maestras:
¡También Shanica me contó todo acerca del relato que representó con sus amigos!
Sra. James

Queridos padres:
Shanica le dijo a la clase que quiere ahorrar dinero para ayudar a su madre a comprar un auto.
Sra. Stevens

Queridas maestras:
Estoy muy orgullosa de que Shanica quiera ayudarme. Me agrada que sea tan cariñosa. Siempre dice que va a hacer cosas especiales por mí.

En su cuarto intercambio de comentarios, la maestra y la mamá se centran en el mismo hecho: el relato de los osos compuesto por Shanica, y valoran su contribución a la vida del grupo en la escuela y en la casa. La alegría de advertir los éxitos y los logros diarios de la niña es contagiosa, ¡y la niña escucha todo eso!

El diálogo de la señora Stevens con un tercer padre ilustra nuevamente el éxito que logró en la tarea de convencer a los padres de la capacidad que los niños tienen de aprender jugando. El talento de la señora Stevens para compartir con los padres su alegría y su amor por los niños se pone de manifiesto en las tres series de textos del anotador. Comunica y suscita en los padres buenos sentimientos, confianza y respeto por sus hijos, lo cual pasa a ser un factor poderoso del contexto de aprendizaje del niño en la casa y en la escuela.

Queridos padres:
Arthur le contó a la clase lo que recibió en Navidad. Arthur estuvo hoy muy feliz.
Sra. Stevens

Queridas maestras:
Arthur estuvo Muy Bien esta Semana en Casa. Arthur me Ayudó a Hacer su Cama y a retirar la Basura.
Sra. Abott

Queridos padres:
En la muestra de animales Arthur tocó la piel de una verdadera serpiente.
Sra. Stevens

Queridas maestras:
Arthur ha estado muy bien. En la nieve hizo unos ángeles. También intentó hacer un cuadrado, un círculo, un triángulo y una cruz.
Sra. Abott

Queridos padres:
Arthur estuvo hoy muy servicial. Preguntó si podía ayudar a ordenar el aula.
Sra. Stevens

Arthur ha andado muy bien esta semana. Sabe hacer las letras B, D, G. También intentó escribir su nombre.
Sra. Abott

Querida mamá:
A Arthur le gusta hablar con sus amigos y con sus maestras. Hoy ha estado muy contento.
Sra. Stevens

Queridas maestras:
A Arthur le gustó ir al museo. Mucho, y todos los animales.
Sra. Abott

Queridos padres:
Arthur le contó a la clase que fue a ver a la señora de la dulcería y tiene aún algunos dulces en casa.
Sra. Stevens

Querida Sra Stevens, Arthur fue, en efecto, a la señora de la dulcería y tiene aún algunos dulces en casa.
Sra. Abott

Era sorprendente lo sencillo y, no obstante, eficaz, satisfactorio e interesante que podía ser, para todos los que toman parte en ella, esta conversación escrita. Para los adultos de la comunidad, sentir que podían empezar a escribir y a leer de esta manera algo más pública —aun cuando sus aptitudes pudieran requerir de una mejora— representó un paso de importancia en el desarrollo de su capacidad de leer y escribir tanto como para la de sus hijos. Los niños del *Head Start* observaban que los adultos que revestían importancia en sus vidas hablaban de su crecimiento en términos positivos y alegres, y gran parte de ello se llevaba a cabo mediante la escritura y la lectura.

La historia de una maestra

Un día, tras dieciocho meses de colaboración, manteníamos una reunión con la junta, y cuando se estaba por concluir, la señora Stevens dijo que había tenido una experiencia que quería compartir con el grupo. Señaló que no estaba segura de si esa experiencia guardaba alguna relación con nuestro trabajo acerca de la lectura, la escritura y la narración de cuentos, y agregó que, no obstante, no podía dejar de pensar en ella. Comprendía un conjunto de hechos que ella no había

comentado ni conmigo ni con los demás a lo largo del año. Su narración fue como sigue:

Este año tuve algunas niñas de cuatro años que eran muy selectivas acerca de con quién jugar y de quién hacerse amigas. Muchas madres contribuyeron a crear el problema por el solo hecho de invitar a ese grupo selecto a las fiestas de cumpleaños de sus hijas. Distribuían invitaciones en el aula a algunos niños y hablaban acerca de las fiestas delante de cada uno. Yo les aclaré muy bien que en clase no podían hacerse arreglos para las fiestas de cumpleaños porque significaba un trastorno para los niños que no eran invitados.

Había una niña en especial que estaba preocupada por esa razón. Le llevaba mucho tiempo hacer amigas, y habitualmente quedaba fuera de ese "grupo exclusivo". Reiteradamente le hablé a la clase diciéndoles que todos debían ser buenos amigos. Les hablo con severidad a los niños cuando veo que se comportan de manera descortés en su trato recíproco o que se excluyen en los juegos. Pero mis palabras parecen no haber tenido ningún efecto positivo. Los problemas subsistían, todos los días, semana tras semana.

Pero un día, a comienzos de mayo, sin pensarlo hice algo al respecto. Los niños estaban afuera, en el lugar de los juegos, y cuando los llamé para que formasen y pasaron adentro, noté que la niña por la que yo solía preocuparme, no tenía a su lado ninguna compañerita. Le pedí a una que se situara junto a ella, y la niña me dijo: "No quiero". Yo estaba muy enojada e irritada. Tomé a la niña de la mano y le dije al grupo que fuera adentro y se sentara en la alfombra.

Cuando se hubieron sentado, les dije: "Tengo un cuento para relatarles. Sucedió cuando yo era una niña y vivía en el Sur. Crecí en un pueblito, y siempre me gustaba estar con los otros niños. Quería que fuesen mis amigos. Nos gustaba jugar y pasear por el campo. Detestaba ver a otro niño triste, y cuando los otros niños no querían hablar conmigo o jugar conmigo, me sentía muy mal. Siempre me preocupé por los otros niños y me aseguraba de que fueran buenos amigos, porque sabía lo mal que me sentía cuando los otros chicos no querían jugar conmigo."

Le dije entonces a mi grupo: "Ustedes saben, niños y niñas, que yo los quiero a todos. Saben que todos los días los abrazo cuando llegan a la escuela, y que cuando lo necesitan se pueden sentar en mi falda. Saben que siempre seré una compañera para ustedes. Nunca aparto a nadie de mí, y nunca me desentiendo de ninguno de ustedes, porque me preocupo por todos. Siempre confío en que serán amigos los unos de los otros tal como yo soy amiga de ustedes."

Agregó la señora Stevens:

Los niños permanecían inmóviles en sus asientos mientras yo les hablaba. Me prestaban atención sin mover un músculo, y más aún, algunos parecían estar un poco tristes. No aludí a lo que acababa de ocurrir en el lugar de juegos ni a ninguno de los incidentes anteriores, cuando habían sido descorteses con esta niña. Al concluir, muchos niños me dijeron que querían ser amigos de los demás. Los dejé continuar con sus juegos, y parece que a partir de ese día ocurrió la cosa más notable. Las niñas que habían formado aquella camarilla tan cerrada parecieron ceder y jugar con los demás niños, y ya no vi que a aquella niña se la dejara fuera de las actividades. Fue lo más sorprendente que jamás haya visto que ocurriera en uno de mis grupos. Todos terminamos el año con ese buen sentimiento.

El relato de la señora Stevens fue muy conmovedor; guardaba una gran relación con nuestro trabajo conjunto en el desarrollo de la lectura y la escritura, y esa tarde

hablamos de ello. La capacidad de leer y escribir, lo mismo que la de hablar y escuchar a otro, es un proceso en el que se emplean palabras con el fin de comunicar significados e intenciones, y para explorar nuevas ideas. El contraste entre este relato y la respuesta de cuando se tomaba asistencia —"Hoy es martes"—, que le ocupaba dieciocho meses atrás, era dramático y notorio. La señora Stevens había escuchado los relatos de los niños, les había leído libros, y estaba comenzando a escuchar sus propios relatos, que era necesario contar: relatos que podían entrelazarse con la jornada escolar. Para esta maestra, las palabras y sus significados estaban cobrando importancia, y el relato que les contó a los niños y a quienes estábamos presentes en la reunión de la junta traducía su convicción en el poder de la palabra para comunicar y, con el tiempo, modificar el modo de pensar de las personas y la forma en que se conducen las unas respecto de las otras. Había descubierto por sí sola una singular manera de conducirse con las palabras en su enseñanza: el relato de historias.

Al contarles a los niños episodios de su infancia en el Sur, se expresaba en el lenguaje del juego, en el lenguaje de la zona de desarrollo próximo, en el lenguaje de los mundos posibles. Al amonestar a los niños y decirles qué debían hacer o qué no debían hacer, los niños mantenían una actitud defensiva y permanecían cerrados a todo aprendizaje. Pero cuando dijo: "Supongamos que estamos en el mundo en que crecí, y veamos cómo solían ser las cosas y cómo pueden ser las cosas entre nosotros ahora", los niños se volvieron abiertos y receptivos a nuevas formas de verse a sí mismos y a los demás.

El mismo descubrimiento había hecho Vivian Paley pocos años antes. En su libro *Boys and Girls: Superheroes in the Doll Corner* (1984) habla de Franklin, un niño que en el jardín de infantes tenía grandes dificultades para tomar parte junto con los otros niños en un grupo de juegos de fantasía. Tenía un gran sentido de la perfección artística, que le impedía aceptar las ideas de los otros niños cuando, por ejemplo, un grupo de ellos estaba haciendo construcciones en el área de cubos. Vivian Paley se esforzó muchísimo en reflexionar con él acerca de su tendencia a querer que las cosas se hicieran a su manera. Él negaba tal dificultad, y se sentía frustrado porque ella y los otros niños no apreciaban lo que intentaba hacer cuando construía algo. También ella un día decidió intuitivamente contarle al grupo un relato (que los niños representaron) acerca de un niño llamado Franklin que sabía compartir. La narración hizo muy felices a Franklin, a los otros niños y a la maestra.

Repentinamente advertí la diferencia existente entre decirle a un niño que debe compartir, y decirle, en cambio: "Supongamos que eres un chico que sabe compartir". El primer método anticipa que el niño ha hecho algo mal. El "supongamos" apacigua y cautiva; sugiere posibilidades heroicas de producir cambios, lo mismo que en los cuentos de hadas. (1984, pág. 87).

Al igual que Vivian Paley, la señora Stevens había descubierto una forma de hablar que la ayudaba a ella y los ayudaba a los niños a establecer una base a partir de la cual cambiar y crecer en la zona de desarrollo próximo del aula.

El relato de la señora Stevens suministra un indicio de que en la maestra se

estaba produciendo un cambio, y ella atestigua que sus niños, como grupo, experimentaron un cambio. Lentamente, las relaciones en nuestras diversas zonas de desarrollo próximo fueron modificando el clima y la calidad de la vida grupal en el aula y en las reuniones de la junta, y estaban modificando a los individuos que eran parte de la comunidad de maestras y alumnos.

Los problemas en nuestra zona de desarrollo próximo

Hay, en nuestro trabajo, problemas serios. No he cumplido enteramente con la parte que me correspondía en el acuerdo que establecí con la comunidad. De diversas maneras, sus miembros continúan dependiendo de mi presencia para seguir llevando adelante muchas de las actividades de lectura y escritura que se desarrollan en el aula. Ello se debe a varias razones.

La primera se relaciona con la tensión que se registra en la comunidad. Esa tensión lo engloba todo, es destructiva y a menudo se vincula con los escasos recursos económicos. Los programas *Head Start* y de cuidado diurno se solventan en sus niveles mínimos; la retribución de las maestras es demasiado baja, el trabajo que deben realizar es excesivo y disponen de poco tiempo para reflexionar acerca de los problemas o la importancia de su trabajo. Lo mismo que las familias a las cuales sirven, las maestras viven en la comunidad, luchan por tener una vivienda apropiada, se esfuerzan por arreglárselas económicamente con lo que tienen, y deben soportar ayudas sanitarias escasas y una alta tasa de criminalidad. Las aulas del centro de la comunidad suelen cerrarse a causa del congelamiento de las cañerías, la falta de calefacción o los actos de vandalismo, lo cual obliga a los grupos de niños y a sus maestras a redoblar sus esfuerzos y a trabajar en condiciones de hacinamiento. Cuando la tensión es tan grande, las viejas costumbres se imponen y el progreso parece revertirse.

El segundo factor de importancia se relaciona con la lectura y la escritura mismas. La mayoría de los miembros de la comunidad está alfabetizada, en su vida cotidiana lee y escribe con frecuencia. El trabajo que realizan con los programas apoyados por el gobierno requiere llenar muchos papeles, redactar informes, planificar las lecciones y preparar presupuestos. No obstante, muchos de los integrantes de la junta no están acostumbrados al tipo de escritura que ellos desearían dominar o no se sienten cómodos con ella: una capacidad de leer y escribir que apoye a los miembros de la comunidad mediante una enseñanza de nivel superior, que los pondría en condiciones de conducirse de manera más independiente con los hombres de negocios y los profesionales dentro del ámbito, más amplio, de la comunidad urbana de la que son parte. Por ahora, las maestras, los padres y los niños deben continuar trabajando con personas como yo, mientras adquieren las habilidades y la confianza indispensables para proseguir en el futuro la obra que hemos emprendido.

La tercera de las áreas en las que se plantean dificultades de importancia se vincula con la cuestión: ¿una experiencia preescolar rica en lectura y escritura es importante para las experiencias de aprendizaje de la lectura y la escritura que el

niño realiza en la escuela pública? El hecho de asistir a la escuela requiere de todos los niños un proceso de adaptación que deben hacer al pasar de una educación centrada en los cuidados de la casa a una nueva institución cultural en la que las prácticas de enseñanza y los papeles que desempeñan adultos y niños guardan poca semejanza con lo que los niños han experimentado en los primeros cinco años de su vida (Alexander y Entwisle, 1988). La investigación de Alexander y Entwisle muestra que para los niños negros esa transición es particularmente ardua. Los niños negros se encuentran en situación de riesgo debido a la discontinuidad cultural manifiesta, en muchos niveles, entre el ambiente doméstico y el ambiente de muchas escuelas como las que ahora existen. No está claro aún si las experiencias tempranas de lectura y escritura de esta generación de niños ejercerá alguna influencia perceptible en las experiencias del aprendizaje de la lectura y la escritura que tendrán en la escuela pública. Éste es el centro de mi trabajo actual.

A lo largo de los años, mi interpretación del trabajo realizado con esta comunidad ha cambiado substancialmente. Advierto ahora que para los años venideros esta comunidad puede necesitar de mí o de alguna otra ayuda educativa semejante, y también de otras fuerzas que impulsen el cambio económico y social de la comunidad. Hace falta un apoyo externo para que los miembros de la comunidad tengan presente cuánto han avanzado, para favorecer y sugerir posibilidades de cambios en el futuro, para ayudarles a recordar cuáles son sus metas, y para fortalecer la fe en que pueden alcanzarlas. Esta comunidad es excepcional, porque tiene una perspectiva. Pero la consecución de esas metas llevará mucho más tiempo del que cualquiera de nosotros haya imaginado. El flujo y el reflujo de pedido y de suministro de ayuda continúa; aún estamos explorando la forma de dar a cada niño de esta comunidad un impulso para que se transforme en miembro activo del más amplio mundo de lectores y escritores que es la sociedad estadounidense. Sólo ahora la zona de desarrollo próximo en juego en esta comunidad está comenzando a abarcar a la escuela pública local, y seguimos esforzándonos por determinar la forma de organización de los recursos en el largo plazo que pueda ayudar a un grupo de personas a generar el cambio educativo y, asimismo, el cambio económico y cultural que ellas desean para sí. Entre tanto, seguimos jugando y trabajando juntos, y hablando acerca de nuestros esfuerzos y escribiendo acerca de ellos.

Nota

- 1 Presento aquí las narraciones tal como el texto aparece en el papel. Se animó a las maestras a que pusieran por escrito las palabras de los niños con tanto cuidado como pudiesen a fin de recoger la voz y el curso de pensamientos del niño. Mediante preguntas aclaratorias formuladas durante el dictado y en la dramatización de los relatos —en la cual se daba vida al significado de las palabras— la forma y la estructura del lenguaje de los niños fueron accediendo a las de una exposición escrita normal.

Referencias bibliográficas

- Alexander, K., & Entwisle, D. (1988). Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53(2, Serial No. 218).
- Bruner, J. (1962). Introduction. In L. Vygotsky, *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cole, M., & Griffin, P. (1983). A socio-historical approach to re-mediation. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 5(4).
- Gee, J. P. (1987). *What is literacy?* Preprint, Mailman Foundation Conference on Families and Literacy, Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA.
- Gundlach, R. (1983). The place of computers in the teaching of writing. In A. M. Lesgold & F. Reif (Eds.), *Computers in education: Realizing the potential*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Gundlach, R., McLane, J. B., Stott, F., & McNamee, G. D. (1985). The social foundations of children's early writing development. In M. Farr (Ed.), *Advances in writing research: Vol. 1. Studies in children's writing development* (pp. 1-58). Norwood, NJ: Ablex.
- McLane, J. B., & McNamee, G. D. (1990). *Early literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McNamee, G. D. (1987). The social origins of narrative skills. In M. Hickman (Ed.), *Social and functional approaches to language and thought* (pp. 287-304). Orlando, FL: Academic Press.
- McNamee, G. D., McLane, J. B., Cooper, P. M., & Kerwin, S. M. (1985). Cognition and affect in early literacy development. *Early Childhood Development and Care*, 20, 229-244.
- Paley, V. (1981). *Wally's stories*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Paley, V. (1984). *Boys and girls: Superheroes in the doll corner*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe

DOCUMENTO 6

6 VERA, E.

Experiencias de Lectoescritura Inicial. Trabajos desde el aula. 1992.

EXPERIENCIAS DE LECTOESCRITURA INICIAL

TRABAJOS DESDE EL AULA

ELBA M. VERA

Maestra Normal Nacional

Licenciada en Ciencias de la Educación

1992

6. VERA, E.

Experiencias de Lectoescritura Inicial. Trabajos desde el aula. 1992.

EXPERIENCIAS DE LECTOESCRITURA INICIAL

I N D I C E

Encuadre teórico.	pág. 1
Experiencias en el aula	pág. 6
. primer grado	pág. 7
Bibliografía.	pág. 25

ENCUADRE TEORICO

Como docentes interesados en la evolución de los aprendizajes de de nuestros chicos y convencidos de que nuestra práctica diaria tiene que alimentarse en los aportes teóricos que le den probables respuestas a sus interrogantes pensamos:

¿Qué enseñamos cuando enseñamos a leer y escribir?

Sabemos que la lengua es un área que interviene siempre en todos los aprendizajes escolares, que de la claridad con que manejen y comprendan el lenguaje escrito nuestros alumnos, depende en gran medida su acercamiento feliz a las otras áreas del conocimiento, por eso nos parece útil abordar ciertos conceptos sobre el lenguaje humano que nos ocupa.

Como sabemos el lenguaje es un medio de comunicación entre personas que comparten un contexto social determinado. Este lenguaje, el lenguaje verbal, presenta dos formas: el lenguaje oral y el lenguaje escrito, las dos son diferentes, tienen características específicas y difieren también en las situaciones de aprendizaje. El primero, el lenguaje oral, lo aprendemos con nuestros padres, en el hogar durante los primeros años de vida pero; el segundo, el lenguaje escrito, con el que los niños de ciertos grupos se encuentran tempranamente, se aprende en toda su complejidad en la escuela. Es función de la escuela alfabetizar a los niños cualquiera sea su condición social. Para que esto suceda los niños tienen que ser capaces de emplear la lengua escrita cuando la necesiten, en situaciones reales en que tengan que comunicar algo a un interlocutor ausente, registrar para ayudar a la memoria o leer ya sea para entretenerse o informarse.

Para ayudar a nuestros alumnos a desenvolverse en estas situaciones lingüisticas nos es útil saber cómo construyen los niños su lengua escrita. Es de fundamental importancia que "necesite escribir" es decir, que para resolver una situación de comunicación recurra a la escritura o a la lectura y que este uso de la lengua escrita se le haga cotidiano. También es esencial que conozca el "propósito" que guía su acción, el para qué le sirve leer o para qué le sirve escribir en cada oportunidad que lo haga. Esto le va a despertar al niño una motivación duradera hasta que logre efectivamente su propósito. Este aprendizaje a partir de sus necesidades, respetuoso de su condición humana, se le hace significativo a su pensamiento.

Este proceso que vive el niño es un proceso de simbolización. El lenguaje escrito es construido como símbolo al igual que el dibujo y el juego. Los tres sufren un proceso evolutivo en el cual recurren a un intermediario para simbolizar los hechos o las cosas. Es así como el lenguaje escrito que se manifiesta tempranamente en los primeros gestos gráficos que el niño usa para representar algo, luego recurre al lenguaje oral para expresar lo que necesita comunicar. Es el momento en que el chico necesita relatar algo que luego dibuja o escribe. Está recurriendo a su lengua oral, la lengua materna, para producir su escritura. A veces para escribir se autodicta. Luego paulatinamente va abandonando el lenguaje oral y recurre directamente al lenguaje escrito para expresar sus pensamientos sobre un hecho determinado. Esto no lo logra solo, es necesario que el maestro intervenga con una propuesta metodológica que le permita al niño ver escrito lo que él dice, antes que él lo pueda escribir y descubra que la escritura "es lenguaje" aunque presenta características bien distintas que el lenguaje oral. El lenguaje escrito se escribe en el espacio, de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; y se usan letras, muchas se corresponden directamente con los sonidos de la lengua hablada, tiene una organización de las ideas propias, las palabras van separadas, las oraciones también, hay signos para expresarse, existen los conectores que relacionan las oraciones en un relato, etc, hay que tener todo esto presente ya que el interlocutor está ausente y queremos que cuando lea lo que escribimos logre una comprensión del mensaje lo más completa posible.

Si bien todo esto el niño lo va logrando en un proceso de construcción que le lleva cierto tiempo los caminos se le ven allanados si de entrada los ponemos en situaciones reales de comunicación donde vivencie que escribe para alguien que está ausente y que ha, que hacer que esa persona entienda el mensaje cuando lo lea.

A veces en el aula el interlocutor será la maestra, en casa será la mamá pero cuando le hagamos hacer una carta ya la preocupación será mayor, allí sí de verdad el receptor del mensaje estará lejos y no lo podremos ayudar para que lo entienda.

Ahora bien, no basta con que el niño "tome conciencia" de que la escritura es lenguaje, es un medio de comunicación; le será muy útil en este proceso hacer otras tomas de conciencia lingüística: Una de ellas es que el lenguaje oral se oye y el lenguaje escrito se ve pero que en ambos se expresan ideas que quere-

mos comunicar. Es así que siempre trabajamos con el discurso ya que los seres humanos no nos comunicamos con palabras sueltas sino con toda una combinación de ideas. Que cuando lee y cuando escribe sepa "para qué" lo hace y "para quién". Que en su necesidad por hacerlo cada día mejor lo vayamos ayudando para que tome conciencia de los significados dentro del discurso. Por ejemplo, si nos cuenta sus paseos podemos llevarlo a pensar: ¿Qué vehículo le gusta más para pasear? ¿Por qué? ¿Para qué sirve? ¿Cómo se usa? ¿Qué características tiene? ¿Quién se lo regulará? etc. También que pueda ver como un sujeto puede llevar distintos predicados en distintas ocasiones; como el sujeto cambia si cambia el sustantivo o se enriquece con otros complementos, lo mismo con los predicados. Que el niño pueda descubrir las palabras dentro de su lenguaje oral, antes de escribirlas, como unidades que lo forman y lo mismo que, pueda descubrir los sonidos dentro de las palabras que dice y cómo cambiando alguno cambia el significado. Es decir la comprensión del lenguaje escrito comienza por la comprensión de la estructura sonora de la palabra por ejemplo cuando le leen un cuento porque todavía él no puede hacerlo, comprende el lenguaje escrito pero a través de lo que "oye". Estas actividades son facilitadoras de la comprensión en la construcción del lenguaje escrito, podrá hacer así las primeras asociaciones fonema-grafema sin desvincularlas del hecho todo de escribir. ¿Por qué proponemos trabajar así? Históricamente las propuestas metodológicas fueron cambiando los primeros métodos alfabético, fonológico, silábico los que implementaban la enseñanza de la lectoescritura a partir de la letra, el sonido, la sílaba - unidades no significativas del lenguaje - los reemplazaron los métodos que plantean el proceso a partir de unidades significativas del lenguaje: la palabra - la frase - el discurso. Dentro de estos últimos de los que trabajan directamente con el discurso, encontramos los que parten de la experiencia directa del niño, del relato que el niño transmite oralmente de sus vivencias, en que se busca es que logre transmitir las por escrito; en la primera etapa se las dicta a su maestra y esta las escribe en el pizarrón, en el cuaderno o en hojas sueltas para que el niño vea que lo que él dice se puede escribir y luego lo lea.

En otros momentos irá él mismo tratando de construir su lenguaje escrito para expresarse, quizá con ayuda de otro, en este código nuevo.

Como se ve acá el material de construcción es el mismo lenguaje que el niño trae que, en gran medida ya tiene incorporado. Con las significaciones que nos

comunica su lengua hablada y los textos que lo van familiarizando con la complejidad de la lengua escrita. Es en la experiencia del aula con la intervención del maestro y compartiendo con sus compañeros que irá dándole forma de lenguaje escrito, a medida que vaya discriminando cómo se habla y cómo se escribe. En estas acciones múltiples que se desarrollan en la escuela puede darse el trabajo con cuentos. La comprensión de la lectura comienza por la comprensión del texto leído. Cuando la maestra o la mamá lee, el niño está escuchando e interpretando lengua escrita, con una estructura distinta a la oral. Luego la maestra preguntará por lo que entendieron estimulando la participación del chico en el texto mismo con sus vivencias personales, sentimientos, sus puntos de vista o sus opiniones.

Otra acción podría ser recordar el cuento leído entre todos, a partir de sus episodios sobresalientes y la maestra escribe ese cuento en un papel grande que se exhibirá en el aula para que los chicos o los papás puedan leerlo cuando quieran.

Los más pequeños pueden dibujar las escenas más importantes del cuento en hojas separadas - 4 ó 5 secuencias por grupo - luego le dictan a la maestra lo que dice la escena. la maestra lo escribe debajo. el nene lo lee y por último con todas las hojitas forman un cuentito por grupo.

Más adelante serán los mismos chicos los que escriban el cuento después de haber dibujado la escena, en grupo o individualmente.

De igual manera el niño se irá familiarizando con la lecto escritura cuando vea escrita una poesía que le guste mucho y lo llene de placer y la lean y la canten entre todos como puedan. O a la inversa, cuando la profesora de música le ponga música a una letra, se puede copiar en un cartel y tenerla en el aula para interpretarla, señalando simultáneamente los versos que se oyen.

Es de fundamental importancia que en el aula se cuente con una linda biblioteca donde los chicos puedan leer o "hacer que lean" en los primeros tiempos consultando los libros cuando surja la necesidad.

Este ir y venir de la lectura oral a la lectura escrita y viceversa es lo que le da al niño continuidad en sus aprendizajes y a su vez favorece que experimente las diferencias de estas dos formas del lenguaje. Cuando logre hacerlo con eficacia no necesitará recurrir al lenguaje oral cada vez que trate de escribir algo.

En esta propuesta la acción del niño es fomentada por la fuerte motivación que experimenta dada la significatividad de los aprendizajes y la expresión de "su cultura" expresada en su lengua vernácula que se presenta con la misma valora-

ción de la lengua o en la escuela. Sus intereses y objetivos personales se relacionan con los propósitos que lo llevan a leer o escribir según los casos en situaciones reales de comunicación. Se forma como creador y recreador de sus propias conceptualizaciones ya que va construyendo su pensamiento con la ayuda adecuada del adulto en un acto de internalización de estrategias que el docente le facilita para que él se las apropie y estructure su pensamiento a partir de los aprendizajes que el grupo y cada niño en particular ya posee de experiencias anteriores.

EXPERIENCIAS EN EL AULA

Las experiencias de lectura y escritura que nos ocupan en este breve informe y las reflexiones teóricas que se logran a partir de ellas fueron realizadas en 1^º y 2^º grado de una escuela municipal de la ciudad de Buenos Aires.

Los chicos que participan desde la cotidianidad del aula aprendieron a leer y escribir con una propuesta didáctica en un marco socio-histórico cultural de construcción del lenguaje escrito.

Este grupo formó parte de un grupo de 17 escuelas que realizaban una investigación acción en lectoescritura inicial que dirige la Dra. Berta Bravslasky desde la Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la MCBA.

Diariamente en la relación íntima que se producía entre la teoría y la práctica se presentaban problemas que desencadenaban una serie de acciones y reflexiones que dinamizaban el proceso.

¿ Cómo se relacionan el lenguaje oral y el lenguaje escrito?
¿ Cómo se retroalimentan la lectura y la escritura en este proceso de construcción del lenguaje escrito ?

A continuación se presentan algunos intentos de responder desde la experiencia viva del aula a estos interrogantes que son mucho más amplios y complejos.

EXPERIENCIAS DE LECTOESCRITURA INICIAL EN

PRIMER GRADO AÑO 1990

T E M A: Experiencias de lectoescritura inicial.

Objetivos: Intercambiar experiencias de lectoescritura inicial realizadas en nuestras aulas comparti-endo la propuesta metodológica de experiencias de lenguaje.

Contenidos:

- . La enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura por significación
- . La metodología de experiencias de lenguaje
- . El rol docente
- . Experiencias de lectoescritura en 1er. grado
- . Conclusiones

Fundamentación:

La enseñanza aprendizaje de la lectoescritura por significación.

El hecho de leer y escribir es un hecho lingüístico en el cual se van significados - nuevos conceptos - a partir de los que ya poseemos por haber logrado aprendizajes anteriores. Este proceso se da en un contexto de - terminado: " nuestro medio ", nuestras experiencias" las que compartimos como seres humanos de la misma generación. Es un hecho cultural, un hecho social.

La lectoescritura es un proceso cognitivo que depende en gran medida de la necesidad que uno tenga de comunicarse por este medio gráfico. En este proceso intervienen todos los agentes educativos, todos ellos ofrecen experiencias de lengua hablada y escrita. Sin embargo, la escuela es la responsable de la alfabetización de los niños en esta Sociedad organizada en instituciones. Para esto sería conveniente ponernos de acuerdo sobre la forma de lograr una alfabetización compartida es decir donde los conocimientos que el niño trae de su medio interactúen con los conocimientos que construye en la escuela.

Entonces nos sería útil preguntarnos:

¿ Qué experiencias anteriores tuvo con la escritura ?

1 Si utiliza la lectoescritura para comunicarse diariamente?

2 Cómo valoriza la familia y la comunidad este medio de comunicación?

3 Qué piensa el niño sobre esta actividad de leer y escribir?

Estos son algunos factores que intervienen en el proceso lecto-escritor y pueden favorecerlo o no.

4 La metodología de experiencias de lenguaje.

La propuesta metodológica es múltiple pero, fundamentalmente se refiere a las experiencias de lenguaje.

Los alumnos relatan sus experiencias de vida cotidiana que suelen ser muy motivadoras para ellos. Luego para escribirlas, en las primeras oportunidades se la dictan a la maestra palabra por palabra. Al finalizar leen sus propias producciones y las de sus compañeros. A través de esta técnica del dictado experimentan que todo lo que expresan oralmente puede ser escrito y leído por ellos y por los demás. Así objetivan sus pensamientos en distintas formas de lenguaje.

El niño se va rodeando simultáneamente de un medio de escritura; en la escuela sus producciones quedan expuestas en las paredes y pueden ser leídas en otras oportunidades. Lo mismo ocurre en el cuaderno donde en los comienzos escribe el niño, la maestra o la mamá.

Los libros de la biblioteca del aula, del barrio, o los cuentos y las revistas que mamá o papá le lee; los carteles de los negocios, la publicidad, los nombres de las calles, los programas preferidos de TV; a los que el niño y a veces la familia van incorporando en su ángulo de atención forman también el ámbito letrado en el que, se va elaborando el concepto de qué es esto de leer y escribir. Con este material los alumnos van haciendo sus asociaciones, preguntas, análisis y síntesis en los que las letras se van incorporando como instrumentos necesarios para lograr la comunicación escrita.

Pero esto es solo una visión parcial del proceso; otro aspecto de suma importancia es el poder tomar conciencia del propio lenguaje oral: decir una oración, oírse la con atención a sí mismo y tratar de reconocer cada una de las palabras que componen el *continuum* representar cada palabra con una

ficha). Lo mismo se experimenta con palabras del propio discurso que atraigan la atención; se representa, en este caso cada sonido, con fichas - una roja si es vocal y una azul por cada consonante. Así el niño va tomando conciencia progresiva de la estructura "sonora" de la lengua; muy importante ya que el lenguaje oral sirve de intermediario entre la realidad y el lenguaje escrito en los primeros momentos de su construcción.

Los cuentos tienen también una participación destacada. Primeramente la comprensión lectora es la comprensión del cuento leído; con mamá, con los hermanos, con la maestra. Más adelante a medida que progresa la escritura va leyendo por sí solo cada vez con mayor fluidez y puede comprender literalmente, inferir ideas y emitir juicios con lo que logra participar activamente del texto. El método del cuento es uno de los que incentiva más la producción escrita y son muy ricas las recreaciones que logran nuestros chicos.

Crean también canciones, poesías, chistes, mentiras, adivinanzas; mensajes escritos para cualquier ocasión y se va logrando cada vez más una escritura independiente.

Rol docente

En esta propuesta metodológica el rol docente se torna fundamental.

Como el conocimiento es una creación social, el niño aprende principalmente con los adultos y sus Pares más experimentados.

El docente interactúa con él, lo guía, lo ayuda, le da estímulos conscientes, es el encargado y responsable de ayudarlo en el tránsito del lenguaje oral al lenguaje escrito.

El alumno, según Vy-gotsky, posee un desarrollo efectivo (real) del cual puede dar pruebas independientemente y un desarrollo potencial que sólo puede demostrar con la ayuda del adulto (padre madre-maestro) o de alguien más competente que él en una determinada tarea.

Desde esta perspectiva el docente es un "mediador"; es el que planifica porque no sólo conoce los contenidos sino que conoce cómo se dan los procesos y qué recursos implementar para que se den mejor; hace la propuesta metodológica y estimula la reorganización de los contenidos por el grupo; integra contenidos

propios del grupo que aparecen en el proceso y toma decisiones que favorecen las , posibilidades de los niños para lograr producciones escritas cada vez más elaboradas. *Conoce los fines de la tarea.*

. Experiencias de lectoescritura inicial en primer grado

Para terminar la unidad de medios de comunicación construimos "el diario del aula" .

Como experiencias previas los chicos habían trabajado como podían con diarios y revistas, por ejemplo buscando en el programa de TV los programas favoritos, con el canal y el horario correspondiente. Lo leían y lo escribían en el cuaderno. Después se hizo el recuento - rating - y se eligió el programa más visto en nuestro grado.

En junio les propuse escribir entre todos el diario del aula. Entonces pensamos que habría que buscar noticias, por lo menos en la escuela. Unos fueron a hacer preguntas a la dirección, otros a los grados.

Al regresar me dictaron la información conseguida y yo - como a ellos todavía no se les leía la escritura- escribía en el diario. El grupo de periodistas firmaba las noticias conseguidas.

Ej: " En 5º grado decían los chicos que la señorita estaba violenta"

Nancy Lorena

Noelia Paola

Otro día hubo que recolectar información sobre el pasado de la escuela, porque estábamos construyendo la historia de nuestra escuela H. Manzi. Entonces invitamos al aula a una auxiliar que hace muchos años que trabaja en la escuela. Conversamos. Los chicos le hicieron preguntas sobre el edificio, la ropa de los alumnos, las costumbres del colegio en otras épocas.

Después me dictaron lo que querían registrar en el diario y yo lo escribía. El trabajo terminaba con la lectura de las noticias.

Ej: " Antes no se podía usar zapatillas, los chicos pobres nada más podían traerlas"

Más adelante empezaron a escribir ellos las noticias que conse- guían. La escribían como podían . Luego las leíamos con mi ayuda y dibujaban. Cada día que pasaba se podía escribir mejor.

Ej: " dibigamos con Ellona" Mariel

(Dibujamos con Elian-a)

Lo hicimos durante dos meses, los días que había qué decir. Durante este período los chicos varias veces salieron a leer las noticias en otros grados. A otros compañeros y maestros. También el diario era leído por las mamás en las reuniones de padres.

Lo dejamos cuando se agotó el interés.

Nuestro diario tuvo su nombre. Se lo pusieron los chicos. Lo votaron entre varios pensados por ellos. Ganó por mayoría:

"Batidora de noticias". " Como esto se hizo en la semana que el abuelo de un alumno, que, vive en la esquina nos dio información sobre la historia del barrio, por eso casi como un subtítulo aparece "gracias abuelito" La información la registraron en los cuadernos.

Experiencias paralelas. Búsqueda de información.

En julio llegaron los albañiles a la escuela. Reconstruyeron los baños. Entonces mientras estaban trabajando, pregunté a los chicos: ¿ Saben qué hacen los albañiles en la escuela? Así iniciamos una conversación sobre posibles actividades que podían estar realizando y, las herramientas y materiales que utilizarían.

Salimos juntos a conversar con los albañiles. Los nenes hicieron las preguntas que se les ocurría. Escucharon y observaron.

En el aula trataron de escribir pero se acordaban muy poco. Entonces en la hora siguiente les dejé preguntas escritas para que respondieran en grupo.

Leyeron y salieron a buscar respuestas. De vuelta escribieron entre varios la información conseguida.

nula

Después leímos los trabajos y los exhibimos en la cuerquita del

Ej: ¿ Por qué hacen los dos baños a la vez?

" Porque los dos baños estaban en malas condiciones"

En noviembre, después de la visita al Jardín Zoológico entre

todos los chicos escribieron el "Libro de los animales" de 1º A, una hoja cada uno. Uno de los chicos escribió ésta:

PERRO

perro

El perro es un animal

cuadrúpedo, come carne

y vive en las

casas y también

para hacer la vida

en el mejor amigo del hombre



PERROS. Raza Cocker.

. A modo de conclusiones.

Se puede observar que los chicos escriben por significación, lo que ellos buscan como información; con un propósito: publicarlo en el diario del aula.

El conocimiento se comparte en grupo de compañeros, con la maestra y con los otros adultos.

El momento "clave" era el dictado que los chicos hacían de sus propias producciones. En ese momento ellos podían ver representado todo su lenguaje oral de otra manera: en forma escrita.

Después y en igualdad de importancia que el anterior, estuvo el momento de la lectura de las propias producciones por parte de los chicos y por parte de otros interlocutores, en el caso que se compartía en otros grados.

Ellos comenzaron a animarse a escribir cómo podían y cada vez lo fueron logrando con más significación para el lector.

Puede verse el proceso: Primero una escritura al dictado, escrita por la maestra.

Ej: " Antes no se podía usar zapatillas (en la escuela)"

Luego una escritura en construcción casi sin separación léxica y buscando significación.

Ej: " Yo mfacsa"

(yo me fui a casa)

Después una escritura con separación léxica y con significación

Ej: " Mi tío me llbo a la carnera en el autodromo".

Por último, un texto completo con separación léxica y amplitud discursiva.

Ej: " Mi papá el domingo participó en un torneo de taekwondo y ganó el trofeo del 2do. puesto"

Son distintos momentos en la producción de la escritura por la que casi todos los chicos pasaron durante este año.

Faltan testi-monios de un momento de la escritura donde ellos hacen sus primeros intentos y como si sólo respondieran a una percepción de la escritura escriben así:

maestra y maipit

(la maestra cocinaba. con los chicos)

No hay ejemplos porque los chicos en esta etapa del año ya no negaban a escribir en el diario, para que otros leyeran algo, sin significación para el lector, preferían dictárselo a la maestra y que ella lo escribiera y otros, no querían participar en esta actividad.

Esta metodología permite que el niño vea escrita su lengua oral.

Ej : " Yo y mi mamá fuimos a la plaza fuimos al trensito y a la calesita me saqué dos sortijas"

Fue una oportunidad para expresarse, valorizando el lenguaje cotidiano de todos a partir del cual se va construyendo el lenguaje escrito que va logrando su independencia a partir que adquiere sus particularidades.

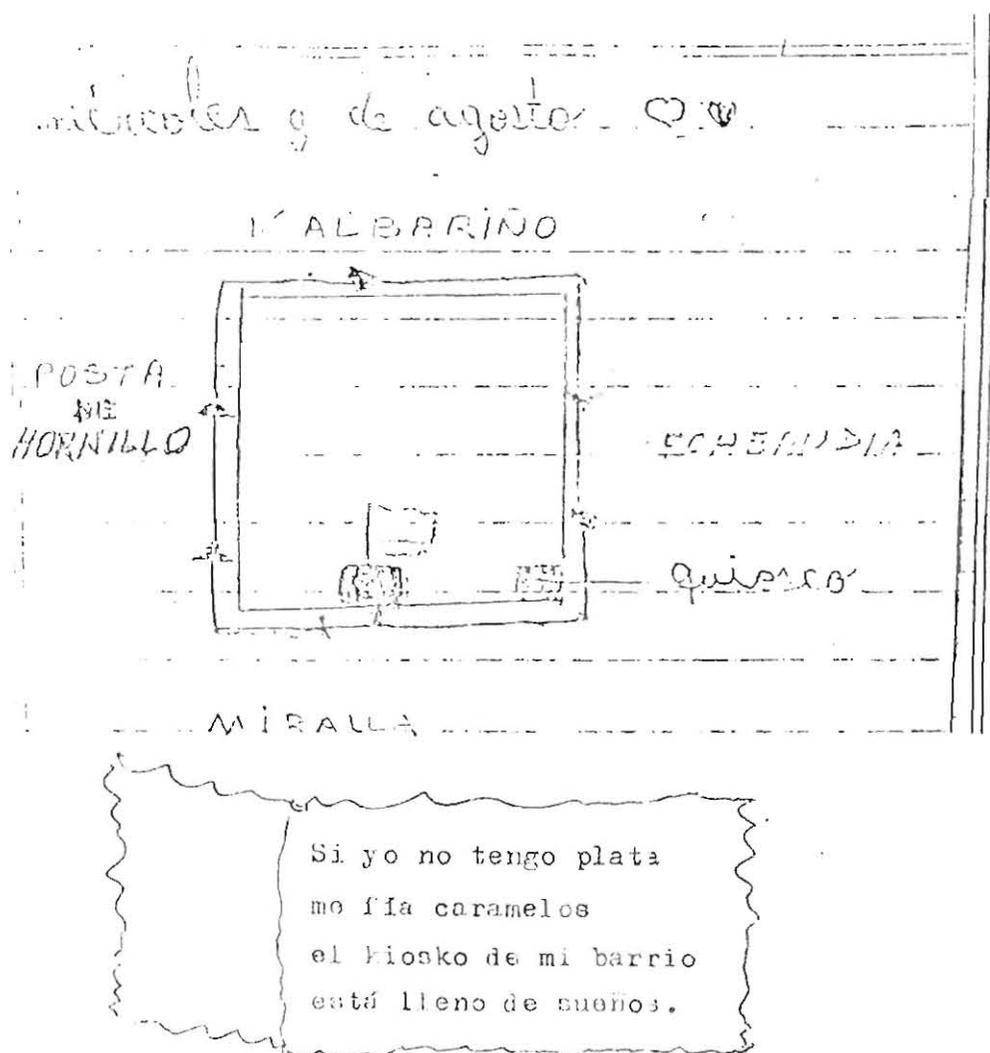
Fue un intento de crear conocimiento en una experiencia común.

REGISTROS DE CLASES DE LECTOESCRITURA

El miércoles 8 de agosto integrado al proyecto construcción del "kiosko del aula" repartí unos libritos donde estaba escrita una estrofa de "El kiosko de mi barrio" que cantaba Flavia en T.V.

Como varios tenían la misma estrofa se agruparon y leyeron juntos. Después le dimos el orden de la canción a las estrofas y cantamos leyendo los versos. Algunos más otros menos pero, todos cantaban. Después cada uno tenía que ilustrar su librito y pegarlo en el cuaderno para leerlo cuando quisiera.

Conversamos sobre el kiosko de la esquina que ya habíamos visitado y también hicimos el plano de la manzana y lo ubicamos.



El kiosko ya se había construido y estaba en marcha con la participación de todos.

El martes 2 de octubre les repartí distintas escenas de un cuento que estaba en la biblioteca del aula: La historia del kiosko. La consigna era: Pue-

Cada uno leyó como pudo. Se lo leyeron entre ellos. Leían solos. Yo me integraba a los grupos y los escuchaba. Al que no podía leer todo leía lo que podía o lo leía yo.

Después en casa se lo tenían que leer a mamá y leerlo con ella tratando de que saliera cada vez mejor.

Quiosco en peligro



Un día, Luis se ofreció para ayudar a doña Pablina. “Chau quiosco”, pensaron los chicos, “¡con la de golosinas que puede comer el gordo Luis!”

Miércoles 3 de octubre

Al día siguiente comentamos lo que habían leído en la lectura del kiosko. Individualmente escribieron algunos "qué habrá pasado antes de la llegada de Luis al kiosko"... y otros "qué habrá pasado después"

miércoles 3 de octubre

¿Qué habría pasado después
de que viniera el gordo?

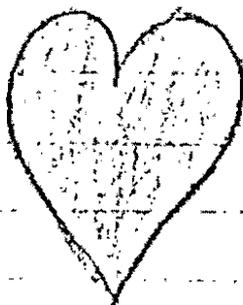
el gordo se comió todas las galletas
y los chicos se quedaron llorando.

y una noche le agarró un dolor de
panza!

Después los que habían leído el cuento completo, lo recordaron oralmente. Por último yo se los leí a todos reunidos. Lo comentamos y lo disfrutamos una vez más.

Jueves 4 de octubre

Como nosotros también teníamos un kiosco en el aula que se abría siempre en el 2º recreo y vendía golosinas le hicimos entre todos una canción. Los chicos me la dictaban, verso por verso, yo la iba escribiendo en una cartulina. Todos la leyeron y cantaron. La copiaron en los cuadernos para cantársela a mamá o a toda la familia. Como el cartel estaba en la pared volvíamos a él cuando queríamos.



Muestro kiosco genial

Kiosco mío

¡Qué lindo que soy!

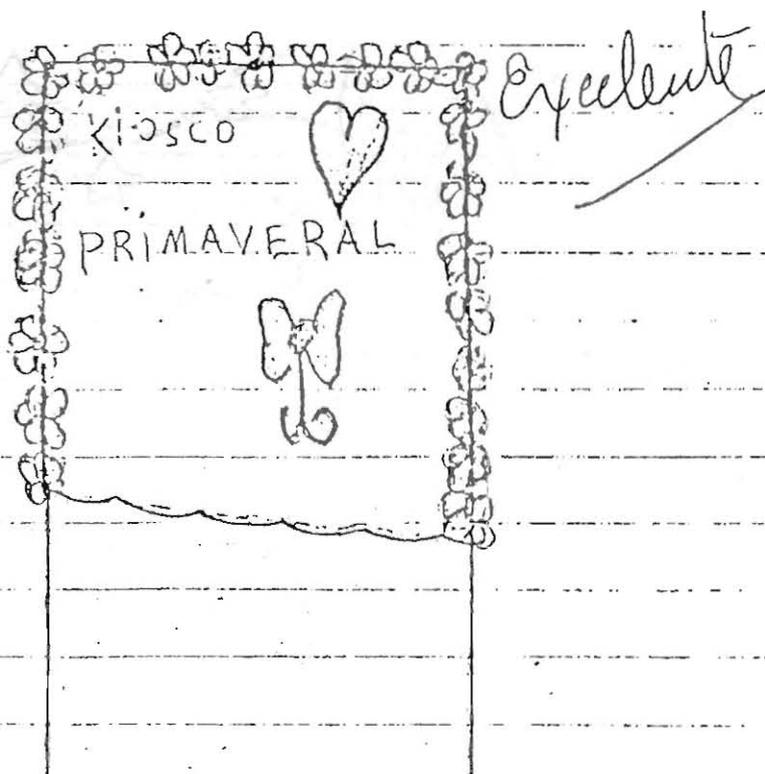
¡Yo te llevo adentro
de mi corazón.

Soy perezoso

y muy hermoso

La primavera y el kiosko nos tenía enamorados a todos y Marisa escribió...

La quiosquera está enamorada
del quiosquero y a la noche
no puede dormir la quiosquera

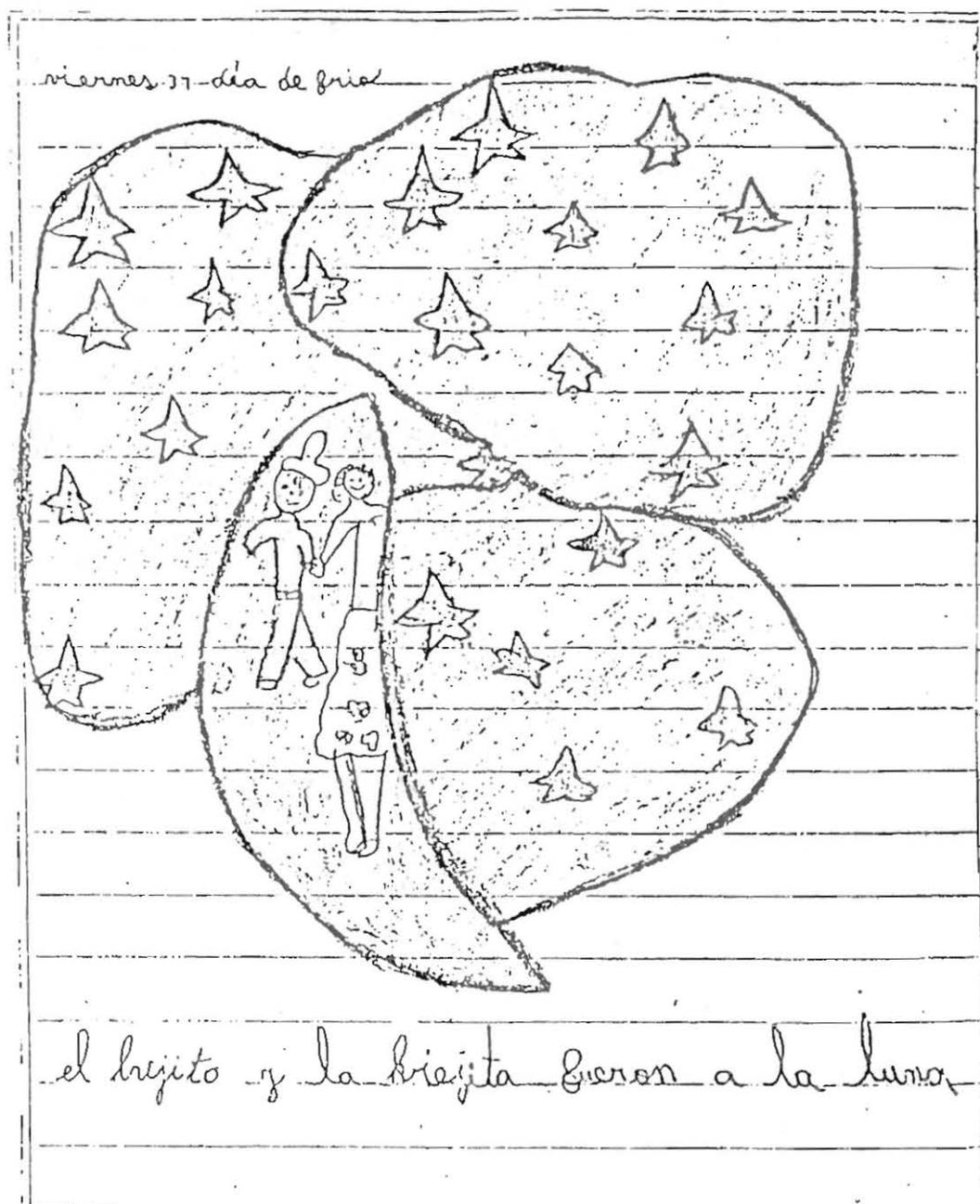


El viernes 31 de agosto les leí a los chicos el cuento "El paseo de los viejitos" de Laura Devetach.

Todos disfrutaban sentados en los almohadones desparramados en el suelo. Se desesperaban por los dibujos... Yo les dramatizaba el cuento y les iba mostrando mientras leía. También cantábamos lo que decía:

la abuela:	Din don	el abuelo:	Din don
	campanón		campanón
	din don delo		din don dela
	como ladra		que fufila
	el abuelo.		está la abuela.

Más tarde cada uno en sus cuadernos respondió a:
Dibujó y escribió sobre lo que más te gustó del cuento.



El jueves 6 de setiembre volví a leerles el cuento y conversamos sobre los jubilados.

¿Quiénes son?

¿Hay jubilados en el barrio?

¿Por qué salen en T.V. protestando? etc., etc.

Después cada uno en su cuaderno tenía que completar oraciones en una ficha fotocopiada, sobre lo leído en el cuento y lo que habíamos conversado.

La ficha había que leerla. Lo hacían solos o con sus compañeros. Algunos necesitaban que yo les leyera y les volviera a preguntar para que respondieran.

Los abuelos eran
hombres

Los abuelos no tenían
plata... ni para ir
+ (al cine)

Conocés viejitos en
tu barrio? Si...

¿Cómo son?
Cueños... arrugados

Escritura espontánea

Después de unos días jugamos a inventar mentiras. Algunos relacionaron sus mentiras con el cuento de los viejitos.

Inventar una mentira

Yo voy a la luna

yo voy al cielo volando

Un día que a las 7 y media los chicos presenciaron un robo.

miércoles 5 día de julio 

los chicos salieron a observar... tuvieron muchas

balas... agarraron a una señora y la

mataron y por favor... vinieron los policías

¡y mataron a uno y el otro se escapó

Conté

Cuento lo que me gusta y lo que no me gusta de la escuela.

Cuento lo que me gusta y

lo no me gusta de la escuela

me gusta de la escuela aprender a leer

escribir, cuentos, canciones. Hacemos

gimnasia cuando la señorita nos lee

cuentos, salir al patio a bailar, en

el aula a jugar.

No me gusta que griten en el aula

porque tengo la cabeza aturdida y

me hacen doler los oídos.

B I B L I O G R A F I A

- M.C.B.A. (1985-1989) Servicio de Innovaciones Educativas a Distancia (SICADIS) módulos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.
- Braslavsky, B. (1992) La Escuela Puede. 2a. edición aumentada. Aique Grupo Editor. Buenos Aires. Argentina.
- Braslavsky, B. (1989) Hacia un Paradigma Didáctico de la Enseñanza Inicial de la Lectoescritura.
- Braslavsky, B. (1991) Entorno, escuela, maestro, alumno. Conferencia en el 3er. Congreso Latinoamericano de Lectura. Lectura y Vida. En prensa.
- Braslavsky, B. (1983) Alfabetización y currículum.
- Vygotsky, L. S. (1979) El desarrollo de los Procesos Psíquicos Superiores Ed. Grijalbo. Barcelona.
- Vygotsky, L. S. (1934) Pensamiento y lenguaje. La pléyade argentina.
- Bruner, J. (1988) Realidad mental y mundos posibles. Ed. Gedice. Barcelona.
- Bruner, J. (1987) La importancia de la educación. Paidós. Argentina.
- Wertsch, J. (1988) Vygotsky y la formación social de la mente. Paidós. Argentina.
- Luria, A. (1987) Material para la génesis de la escritura en el niño en Psicología Evolutiva y Pedagógica en la U.R.S.S. Antología. Ed. Progreso. Moscú.
- Strickland, D. El diario escolar. Uso de las estrategias del lenguaje... Traducido de "The Reading Th. IRA. Volumen 43. (1990)
- Coll, Salvador (1990) Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento Paidós. Argentina.
- Clay, M. (1989) Los maestros comprometidos en la investigación en el aula IRA
- Linaza, J. "Bruner y Piaget. Un diálogo largo y difícil" Universidad Autónoma de Madrid. (Monografía)
- Bourneuf, D. Pare A. (1990) Pedagogía y Lectura. Kapelusz Colombiana S