



REPÚBLICA
DOMINICANA

MINISTERIO DE
Educación



Lengua Española 1er. Ciclo Primaria

Estrategia de Formación Continua
Centrada en la Escuela -EFCCE-
2016-2020



Guía Teórica para la Enseñanza de la Lengua Española



Lengua Española 1er. Ciclo Primaria

Estrategia de Formación Continua
Centrada en la Escuela -EFCCE-
2016-2020



Guía Teórica para la Enseñanza de la Lengua Española





Autoridades

Danilo Medina

Presidente de la República Dominicana

Margarita Cedeño de Fernández

Vicepresidenta de la República Dominicana

Andrés Navarro García

Ministro de Educación

Denia Burgos

Viceministra de Educación,
Encargada de Servicios Técnicos y Pedagógicos

Freddy Radhamés Rodríguez

Viceministro Administrativo

Víctor R. Sánchez Jáquez

Viceministro de Educación,
Encargado de Planificación y Desarrollo

Jorge Adalberto Martínez

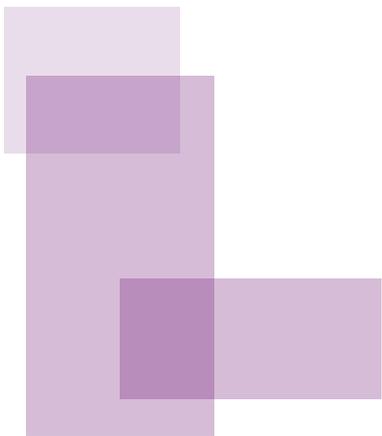
Viceministro de Educación,
Encargado de Evaluación y Supervisión Educativa

Luis de León

Viceministro de Educación,
Encargado de Gestión y Descentralización Educativa

Manuel Ramón Valerio Cruz

Viceministro de Educación,
Encargado de Acreditación Docente



Estos materiales se producen sobre la base de la serie Todos Pueden Aprender desarrollada por la Asociación Civil Educación Para Todos con el auspicio de UNICEF para la República Argentina, y de la CECC para los países miembros del SICA. La Asociación Civil Educación Para Todos autoriza las adaptaciones que sobre este material original se han previsto para la presente edición.

La colección de la que forma parte este documento incluye los aportes de los participantes de los Seminarios Cooperativos llevados a cabo en San José de Costa Rica en octubre de 2009 y Panamá en febrero de 2010.

A todos ellos, un especial agradecimiento.

Costa Rica

Annie Babb Rowc
Javier Barquero
Carlos Blanco Benavides
José Alberto Chevez
Dinorah Guevara Rosales

El Salvador

Carlos A. Cabrera
Osvaldo Efraín Hernández Alas
M. Patricia Morales
Mireya Orellana

Guatemala

Brenda Judith Borrayo González
Aurora Violeta Cu Ical
Orlando Escobar
Saira Morales de Delvalle
Rosendo Ordoñez Maldonado
Hugo René Pérez Caal
Simeona Sic

Nicaragua

Humberto Jarquín López
Violeta Téllez Arellano

Panamá

Rogelio Douglas
Carlos A. Gonzalez
Mariela Mendoza de Quezada
Marco A. Pitti
Ana B. de Rodríguez
Marylin Tulloch B.

República Dominicana

Gladys J. De la Cruz Guzmán
Dolores De la Rosa
Ana Lucía De los Santos Ventura
José Rafael Remigio García
Onelda Gómez

Créditos

GUÍA TEÓRICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Equipo de UNICEF, CECC/SICA, AECID y Educación para Todos

Autores:

Sergio España
Sara Melgar
Marta Zamero

Coordinación autoral:

Irene Kit
Alberto Iardevlevsky

Diseño y armado:

Silvia Corral

Proceso de Adaptación 2016

Ministerio de Educación de la República Dominicana

Coordinación General:

Denia Burgos, Viceministra de Educación, Encargada de Servicios Técnicos y Pedagógicos.

Revisión y aportes al documento:

Barbarita Herrera, Directora General de Educación Primaria

María Roque, Asesora EFCCE Dirección General de Educación Primaria

Lisette Núñez, Coordinadora UNICEF

Marizol Pérez, Técnica Docente Nacional INAFOCAM

Ana D. Guzmán, Asesora Docente INAFOCAM

Andrea Cuevas, Coordinadora Docente INAFOCAM

Florangel Araujo, Coordinadora Docente INAFOCAM

Denie Martínez Tejada, Encargada de Lengua OEI

Norma Alt. Mena, Coordinadora de Lengua PUCMM

Asia M. Fernández, Acompañante Curricular PUCMM

Maricela López, Coordinadora Pedagógica CCPoveda

Arelis Gómez, Especialista Lengua INTEC

Gertrudis Johnson, CEED/INTEC

Altagracia Bernardita Firpo, Fundación Sur Futuro

Equipo Dirección General de Currículo:

Remigio García, Coordinador Docente Nacional

Juan Generoso Polanco, Técnico Docente Nacional

Representantes de los equipos técnicos regionales y distritales:

Azua, 03

San Cristóbal, 04

Santo Domingo, 10

Santo Domingo, 15

Equipo Dirección General de Educación Primaria:

Altagracia M. Abreu, Técnica Docente

Edwin Ortiz, Técnico Docente

Elisa Núñez Severino, Técnica Docente

Norma Familia, Técnica Docente

Dolores Moya Ventura, Técnica Docente

Fanny García, Técnica Docente

Patricia Jackeline Cabrera, Técnica Docente

Mariana Hernández Pinales, Técnica Docente

Elizabeth Peña Branagan, Técnica Docente

Maribel Galva, Técnica Docente

Fotografías:

Arturo Pérez - Inafocam

Asociación Civil *Educación Para Todos*

UNICEF/Cristina Posadas

Colaboración diseño y armado:

Bertha Montás

Aprobado para adaptación e impresión por Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC/SICA, mediante la comunicación SG-CECC-190-15 de fecha 01 de diciembre de 2015, dirigida al Inafocam (Gestión 2012-2016). La adaptación de los documentos se realizó con el apoyo técnico y financiero de UNICEF República Dominicana.

República Dominicana
2019



Presentación

Estimados docentes

El material que depositamos en sus manos es un aporte más que el Ministerio de Educación pone a disposición del magisterio dominicano con el anhelo de mejorar la tarea cotidiana de educar con calidad a los estudiantes en nuestros centros educativos.

Se trata de un conjunto de criterios de enseñanza de la lengua española y la matemática para los primeros tramos de la escuela primaria. Basados en el reconocimiento de que esos primeros pasos del dominio tanto de la lengua escrita como de las nociones básicas de las matemáticas, son tan difíciles como importantes para cada estudiante que transita en este proceso.

Creemos necesaria esta iniciativa porque, si bien las últimas evaluaciones muestran progresos en los rendimientos vinculados con esos aprendizajes, aún muchos de nuestros alumnos deben mejorar el dominio de las habilidades correspondientes. Tenemos todavía debilidades metodológicas que superar, y no podemos postergar más el logro de esta meta.

Sabemos también que hay que reconocer e interpretar mejor la complejidad que significa para los niños desarrollar dichas habilidades, por lo que es necesario, reconocer la importancia del trabajo a realizar en el 1er. ciclo del Nivel Primario. En esta nueva etapa de la educación Dominicana se requiere de mayor valoración de la labor docente en este primer ciclo por la trama de procesos cognitivos, sociales y emocionales que se ponen en juego cuando cada niño y cada niña comienza a leer, a escribir, a contar y a calcular. Por eso, la entrega de estos módulos es un paso más de una política general de revaloración del trabajo en los primeros grados.

La iniciativa de esta guía didáctica surge a la vez, de un detenido análisis de la experiencia internacional. Otros países han debido superar las mismas limitaciones que aquí reseñamos, y lo hicieron en la medida que suministraron a sus docentes propuestas claras de enseñanza, apoyadas en materiales permanentes de consulta, acompañados por una estructura de colaboración. Esas experiencias se inscriben en una estrategia general de apoyo a la tarea docente que articule el acompañamiento de los coordinadores de ciclo, los directivos de los centros y los asistentes técnicos. Entre todos forman un equipo que ayuda a los maestros/as a encontrar los mejores modos de enseñar.

Finalmente, queremos destacar que las propuestas que se ponen a disposición en esta guía son productos de un trabajo compartido por diversos equipos del MINERD, como el área de Currículo, de Educación Primaria y el INAFOCAM, y del apoyo de organismos de cooperación como UNICEF y la CECC/SICA. Unos aportaron el conocimiento del enfoque educativo general y de contexto propio de los centros educativos dominicanos; otros el conocimiento de la experiencia internacional.

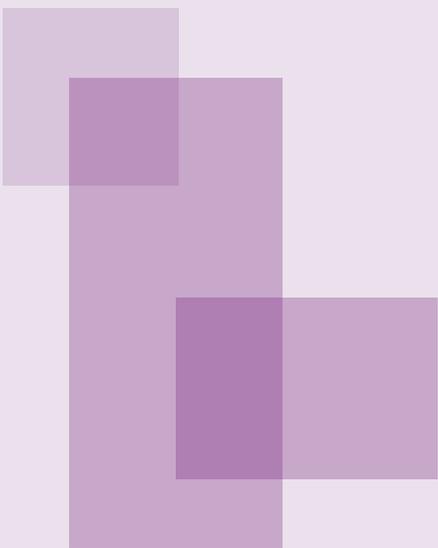
Con la puesta en escena de esta guía didáctica para la enseñanza de la lengua española y la matemática en el primer ciclo del nivel primario, el Ministerio de Educación pretende aportar un instrumento adecuado a la labor docente en el marco del nuevo currículo por competencias. Se espera que maestros y maestras apliquen con rigor estas orientaciones como expresión del compromiso que toda la comunidad educativa ha mostrado para la mejora profunda de los aprendizajes en el sistema educativo de la República Dominicana.

A handwritten signature in blue ink, consisting of a large, stylized 'A' followed by 'Navarro García' written in a cursive script.

Andrés Navarro García
Ministro de Educación

Índice

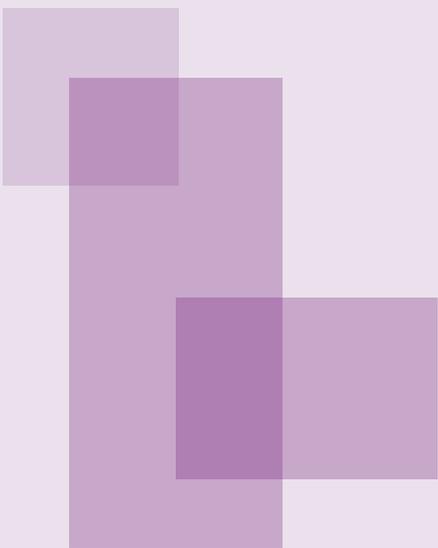
Capítulo I - Marco Curricular	11
1. Introducción y fundamentos de política educativa	13
2. El enfoque curricular	17
3. Las competencias	19
4. Orientaciones Metodológicas	23
5. Planificación de la enseñanza y el aprendizaje	26
6. La enseñanza de la Lengua Española en 1er. Ciclo	28
7. Principios de gestión pedagógica	30
Capítulo II - Marco teórico del área de Lengua Española	33
Introducción	35
1. Lengua oral materna y Lengua escrita, sus características y diferencias	37
2. Enseñar la Lengua escrita. Las preguntas habituales y las respuestas desde el enfoque	43
3. Propuesta de enseñanza inicial de la Lengua escrita	53
4. La Secuencia Didáctica. Características generales	56
5. Las actividades. Características específicas	59
5.1. Actividades globales	59
5.2. Actividades analíticas de lectura	63
5.3. Actividades de escritura	65
5.4. Actividades de cierre	66
6. La gramática en el periodo de enseñanza inicial de la Lengua escrita	69
7. La enseñanza de la Ortografía	71
8. La evaluación en la enseñanza inicial de la Lengua escrita	76
Bibliografía	81



Capítulo I

Marco Curricular del área de Lengua Española para el Primer Ciclo del Nivel Primario

Autores:
Sergio España
Sara Melgar
Marta Zamero



1. Introducción y fundamentos de política educativa

La República Dominicana ha realizado importantes esfuerzos por mejorar la calidad y la equidad de su educación: se expandió la oferta educativa, posibilitando el acceso a todos los niños en edad escolar de los niveles inicial y primario; está en proceso la implementación de la jornada escolar extendida; se revisan periódicamente los marcos normativos y curriculares; se brindan diversos apoyos a los programas de formación continua para que el cuerpo docente domine y aplique estrategias de enseñanza eficaces para el desarrollo de las competencias fundamentales establecidas en el currículum nacional.

Esa voluntad política se expresa en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030), que entre otros compromisos plantea “Desarrollar en el estudiantado de los diferentes Niveles, Modalidades, Subsistemas y Subsectores, las competencias para el **dominio de la lengua y otras habilidades comunicativas; el pensamiento lógico-matemático, creativo y crítico; la capacidad para resolver problemas y tomar decisiones**”. A su vez, las Metas Educativas 2021 incluyen -Meta general quinta- “Ofrecer un currículo significativo que asegure la adquisición de las competencias fundamentales para el desarrollo personal y el ejercicio de la ciudadanía democrática”.

A partir de estas orientaciones, el sistema educativo realiza un seguimiento permanente de las tendencias, con indicadores que permiten registrar si se avanza en la dirección elegida y en el tiempo esperado. Esa información permite ponderar la necesidad de profundizar los procesos, definir instrumentos y ajustar planes de acción. Es por eso que participamos en los operativos de evaluación coordinados por OREALC UNESCO –los Estudios Regionales Comparativos y Explicativos, que generan información importante y confiable sobre los aprendizajes básicos de los alumnos de nivel primario. De los últimos dos estudios -el SERCE y el TERCE- surgen tres elementos valiosos a tener en cuenta: si bien República Dominicana registra mejoras entre ambos operativos, se mantiene entre los países con menores rendimientos de la región, y con mayores diferencias internas de logro según las variables de situación socioeconómica, cultural y de sexo. Estos resultados permiten tener elementos para mantener el rumbo dado en tanto la mejora general relativa nos alienta a persistir en él; pero -al mismo tiempo- intensificar los esfuerzos en la mejora que permitan consolidar ese proceso y disminuir las brechas de rendimiento en el contexto regional y en el interno.

Es de tener presente que la propia Ley General de Educación establece que: “la educación dominicana estará siempre abierta al cambio, al análisis crítico de sus resultados y a introducir innovaciones”.

En cumplimiento de la ley, y en el marco de los compromisos asumidos en el Plan Decenal de Educación 2008-2018¹, el Ministerio de Educación puso en marcha un proceso de Revisión y Actualización Curricular que brinda valiosos elementos de análisis que –como se verá en este capítulo– orientan las propuestas metodológicas de estos módulos. El referido Proceso de Revisión ha tomado en consideración los estudios diagnósticos y las evaluaciones nacionales e internacionales, los cuales “ofrecen evidencias de la necesidad de incrementar los esfuerzos para continuar elevando el nivel de aprendizaje del estudiantado, particularmente en lectura, matemática, ciencias, así como en formación cívica y ciudadana. El ambiente escolar, la formación del magisterio, los materiales educativos han sido factores importantes calificados como deficientes en esas evaluaciones. Se ha constatado que la educación no ha podido avanzar al ritmo requerido en materia de calidad.”²

A su vez, junto a la evaluación de aprendizajes y la revisión periódica de los procesos, se ha previsto desarrollar estrategias de apoyo a la tarea de enseñanza. Así, se creó el INAFOCAM cuyo reglamento define a la formación continua como “el conjunto de iniciativas y ofertas diversas de formación, para los docentes en servicio, orientadas a proporcionar destrezas y habilidades concretas con el propósito de fortalecer y mejorar sus prácticas pedagógicas al desarrollar mayores competencias profesionales en los docentes, y se promueve en relación con las demandas y necesidades específicas del sector educativo y del contexto nacional. Las ofertas de capacitación contemplan, entre otras iniciativas: cursos, talleres, diplomados, pasantías, intercambio de experiencias, apoyo a los procesos de capacitación intracentro.”³

En cumplimiento de ese mandato, el INAFOCAM preparó el Marco de Formación Continua que reconoce la necesidad de “encontrar un equilibrio entre la demanda que realiza el centro educativo, sus necesidades, y las propuestas de política pública, a fin de superar el riesgo de que las iniciativas del Estado queden deslegitimadas, al no responder a las expectativas y a los problemas del centro educativo”⁴. El referido Marco desarrolla la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela que articula una combinación de lo macro (pautas nacionales) y de lo micro (necesidades locales), a través de módulos formativos y del acompañamiento técnico. Esta estrategia fue implementada en más de un centenar de centros en dos distritos educativos, y su ejecución fue analizada detenidamente mediante procesos de sistematización que permiten enriquecer el conocimiento de los procesos y necesidades de los planteles, docentes; y en consecuencia orientan las acciones a desarrollar.

1 | Secretaría de Estado de Educación (2008), *Plan Decenal de Educación 2008-2018*, página 14.

2 | MINERD (2014), *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*, página 15.

3 | INAFOCAM (2013), *Plan Estratégico 2013-2016*, página 18.

4 | INAFOCAM (2013) *Marco de formación continua. Una perspectiva articuladora para una escuela de calidad*, página 9.

Entre los hallazgos realizados cabe destacar las debilidades en la preparación de los docentes que deben ser atendidas en cuanto al conocimiento de los enfoques, y estrategias de aprendizajes y de evaluación que establece el currículo. En esa misma dirección afirma que “los dominios de variedad de enfoques, estrategias didácticas, evaluativas y el uso de recursos y actividades que potencien el trabajo individual y en colaboración de los estudiantes son insuficientes, y las que se implementan adquieren, según las prácticas pedagógicas, una connotación de que se aplican rutinaria y mecánicamente.

El estudio también pone de manifiesto que “los docentes utilizan poco los contenidos y las estrategias que propone el currículo. Este no es el principal referente para conducir la práctica pedagógica en las aulas. Sus prácticas en la planificación informan que toman como referencia los contenidos concretos y específicos que les envía el Ministerio de Educación, y los libros de texto son las referencias principales para planificar las unidades temáticas. Las planificaciones son realizadas anualmente por los docentes, pero **luego no existe un criterio claro sobre los periodos en que estas deben ser desglosadas**. Frecuentemente, lo planificado anualmente se desglosa mensual, semanal o diariamente. Sobre los componentes que debe tener una planificación los docentes identifican: objetivos, estrategias y actividades, pero otros señalan que no siguen un patrón de diseño de la planificación”.⁵ Se evidencia, en definitiva, cierta ausencia de criterios organizadores de la propuesta de enseñanza, aspecto fundamental en todos los ciclos, pero de máxima importancia para los aprendizajes de la lectura, la escritura y la matemática.

Finalmente, es de señalar que la experiencia internacional muestra comportamientos significativos de sistemas educativos que enfrentaron exitosamente desafíos como los que tiene por delante el nuestro. **El estudio: Cómo Continúan Mejorando los Sistemas Educativos de Mayor Progreso en el Mundo destaca que esos sistemas centraron sus esfuerzos en “obtener habilidades básicas de alfabetización y matemática, lo que requiere proporcionar un andamiaje para docentes que satisfaga todas las necesidades básicas de los alumnos, y elevar a todas las escuelas del sistema a un umbral mínimo de calidad”.**⁶

Los módulos que aquí se presentan recogen todas estas orientaciones, y procuran aportar a los docentes de primer ciclo los elementos para mejorar sus estrategias y los resultados de sus alumnos. En ellos se abordan propuestas de enseñanza para el aprendizaje de la lectura, la escritura y la matemática para 1º y 2º grados. Con ellos se pretende fortalecer las estrategias, fundamentos e instrumentos, que permitan prácticas eficaces en el logro de las competencias fundamentales de aprendizaje previstas en el currículum dominicano.

5 | INAFOCAM (2014). *Sistematización del primer año de ejecución de la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela*, página 55.

6 | Mona Mourshed, Chinezi Chijioke Michael Barber, McKinsey (2010), *Serie Documentos de PREAL N° 61, abril 2012*, página 16.

Para su preparación se tuvieron en cuenta las experiencias desarrolladas con este objetivo, tanto en el país como en otros países de la región. Ellas coinciden en potenciar articuladamente recursos varios de gestión pedagógica: las guías con propuestas didácticas, jornadas de formación docente a cargo de especialistas, acompañamiento situado en las escuelas, seguimiento desde la conducción institucional. El conjunto de estos apoyos constituye una trama que ayuda a los docentes a programar sus actividades con metodologías eficaces y logros alentadores para alumnos y maestros.

Todo esto tomando en cuenta que “el Nivel Primario tiene como función principal garantizar el desarrollo cognoscitivo, afectivo, social, espiritual, emocional y físico de los niños y las niñas que egresan del Nivel Inicial. Se espera que tomando en cuenta el desarrollo evolutivo del niño y la niña se creen las condiciones para que los aprendizajes se realicen de manera integral y de acuerdo a sus necesidades e intereses.”⁷



2. El enfoque curricular

Los documentos curriculares del MINERD dan elementos valiosos para estructurar la estrategia de alfabetización inicial. Entre ellos:

- la caracterización de las competencias de Lengua y Matemática que se espera desarrollar en 1º ciclo;
- las pautas metodológicas;
- las pautas para la formación en servicio y de articulación para la inserción institucional de las propuestas metodológicas;
- las secuencias didácticas como concepto instrumental articulado con el resto de instrumentos de planificación de la enseñanza y el aprendizaje.

Se reseñan a continuación los principales elementos a tomar en cuenta.

El currículum nacional brinda un marco de referencia teniendo en cuenta para el diseño de las propuestas de enseñanza y el aprendizaje, que se fundamenta en “una filosofía y práctica pedagógica, el constructivismo socio-crítico usa la problematización, es decir, el cuestionamiento informado de la realidad como medio para develar el origen social de los problemas humanos, y el diálogo y la colaboración como herramientas para superarlos. En este contexto, la alfabetización y la escolarización cobran un sentido especial”; y agrega “No se trata de solo descifrar y producir códigos de manera mecánica, sino de entender cómo se construyen y transforman los significados en el curso de las interacciones sociales”.

Ello supone una metodología que permita la apropiación del sistema de la palabra escrita y el numérico a través de procesos de comprensión y de uso como instrumento comunicacional; no mediante la copia y memorización de grafemas o números sin significados. Esta metodología requiere de tiempo y dedicación para que el niño genere interiormente el significado a partir de integrarlo con sus conocimientos previos y poner en marcha complejos circuitos cerebrales que **no son genéticos, son contruidos** especialmente en un proceso muy trabajoso que involucra habilidades cognitivas y emocionales muy importantes. El tiempo de construcción de esos circuitos requiere en sus inicios una atención plena por parte del niño, y un estado emocional de absoluta confianza, que le permita ensayar y asumir errores sin temor. Por otro lado, ese tiempo de trabajo interior debe estar acompañado “andamiado” por las intervenciones del docente, que les den a los alumnos los elementos necesarios para superar en cada caso el desafío de lo que no domina aún.

Este proceso es muy delicado, y suele estar expuesto a dos riesgos a tener en cuenta. Muchas veces creemos que es tiempo perdido porque no exterioriza los procesos interiores que se están produciendo. Frente a ello, se suele interrumpir ese proceso interior dando las soluciones al alumno, abortando así el trabajo y generando sensación de impotencia en el niño.

Otras veces, en cambio, creemos que ese proceso ocurre solo, sin intervención del docente que lo ayude, generando el mismo resultado desaliento y la interrupción del proceso en los niños que no lograron resolverlos solos. Es muy importante que el docente encuentre el punto justo de acompañamiento de cada niño, que no lo apure pero tampoco lo abandone.

El currículum también destaca que “desde la perspectiva socio-crítica se reconoce que los discursos que se manejan en la escuela dan forma a procesos que tradicionalmente son considerados individuales, tales como la atención y la percepción, la generalización y la abstracción, la deducción y la inferencia, el razonamiento y la solución de problemas, la imaginación, la reflexión, el autoanálisis y la toma de conciencia de los propios pensamientos, motivos, afectos y concepciones”. Si bien estos fenómenos ocurren dentro de cada individuo, sabido es por los aporte fundamental de Vigotsky que son producto de la interacción con los demás. En el aula, compañeros y maestros son los vínculos que estimulan permanentemente esos procesos, por lo cual ya no pueden ser considerados individuales, sino colectivos.

El documento base de revisión curricular expone ciertas claves que resalten la importancia del proceso de alfabetización, y sus implicaciones didácticas. “La centralidad del lenguaje como modelo principal para la comunicación, el pensamiento y la coordinación de acciones; y la unidad de lo cognitivo y lo afectivo expresada en la construcción de significados y la elaboración de sentidos subjetivos. Desde estas claves, la pedagogía cobra un significado particular, pues asume su misión no sólo vinculada a la didáctica de saberes, sino a la formación de conciencias y subjetividades. Esta pedagogía da énfasis a la comprensión de las complejas relaciones entre lenguaje, pensamiento y afectividad”⁸.

Ello refuerza la importancia de la alfabetización para la formación integral de las personas. Un buen desarrollo de las capacidades lectoras, de producción de mensajes, de interpretación, ayudará a los niños a construir identidades más sólidas y en condiciones de integrarse con el resto. Por otro lado, es un llamado para que la didáctica dé plena atención a las habilidades sociales y emocionales, no solo a las cognitivas.

Reconoce en esas relaciones la materia prima para la construcción de conocimiento y, a partir de ese reconocimiento, opta por estrategias que promuevan la comprensión y uso del lenguaje y de otras herramientas culturales. Su meta última es el desarrollo de capacidades para la reflexión crítica, la evaluación, la investigación y la acción comprometida con la solución de problemas. Es por ello que el constructivismo socio-crítico es la forma de constructivismo más congruente con el enfoque histórico-cultural y las metas se traducen en capacidades a desarrollar en procesos enseñanza y de aprendizaje.

3. Las competencias

El diseño curricular identifica entre sus componentes las competencias fundamentales y las específicas propias de las áreas curriculares, los contenidos que a su vez pueden ser conceptuales, procedimentales y actitudinales y son vistos como mediadores para el desarrollo de las competencias, y los indicadores de logro como referentes para medir el logro de las competencias. Es necesario identificar el significado de cada uno de ellos, y articularlos correctamente para que las actividades permitan los aprendizajes esperados en los estudiantes. Las estrategias que se despliegan en estos módulos intentan brindar los elementos para ayudar a los docentes a esa articulación en los contextos concretos de trabajo, que registren las características del grupo de clase a su cargo en el centro educativo donde se desempeña.

El currículum define las competencias como “el dominio efectivo de las habilidades que una determinada sociedad acuerde como necesarias para afrontar los problemas y aportar soluciones”⁹; y como la “Capacidad para actuar de manera eficaz y autónoma en contextos diversos movilizando de forma integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores”. Señala también que “las competencias se desarrollan de forma gradual en un proceso que se mantiene a lo largo de toda la vida, tienen como finalidad la realización personal, el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo de la sociedad en equilibrio con el medio ambiente”.

Las competencias se refieren a la capacidad para actuar de manera autónoma en contextos y situaciones diversas, movilizando de manera integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores. No se restringen a las habilidades cognitivas o al grado de eficiencia en la ejecución, implican un conjunto mucho más complejo que incluye motivaciones, emociones y afectos que están situados y son mediados culturalmente.

El valor de ese concepto deriva de su vinculación con la actividad reflexiva del sujeto, del énfasis en la movilización de los conocimientos para la realización efectiva de la actividad. Es una didáctica orientada a la activación y utilización de conocimientos pertinentes para afrontar las situaciones y problemas que plantea el contexto de la actividad misma.

La realización óptima de la actividad depende de la apropiación y del uso de estrategias accesibles en el medio sociocultural y de la capacidad de movilizarse para gestionar herramientas a las que no se tiene acceso. Esta capacidad de autogestión y de autorregulación en el uso de los saberes no se genera de forma espontánea. Es el resultado de un proceso de aprendizaje que el currículo puede guiar, pero que corresponderá al sistema educativo como totalidad hacer funcionar.

Aquí hay que destacar la importancia de la formación docente y poner en el centro las competencias que debe desarrollar en su profesionalización.¹⁰

El desarrollo de competencias en el proceso formativo de los y las docentes implica la capacidad de organizar los aprendizajes para gestionar su progreso, elaborar y monitorear formas que permitan la diferenciación, motivar a los y las estudiantes a involucrarse en sus propios procesos de aprendizaje y en el trabajo en equipo. Sólo con la apropiación y el uso de estas competencias podrá el o la docente aspirar a apoyar el desarrollo de las competencias fundamentales definidas en este currículo.¹¹

Asimismo, el currículo identifica tres tipos de competencias: las fundamentales, las específicas y las laborales profesionales. Los módulos que se presentan se enfocan en las Fundamentales en tanto ellas incluyen la alfabetización en sus diversos estadios, y el dominio de las nociones matemáticas. Se exponen a continuación las consideraciones curriculares que sostienen esta focalización:

- Las Competencias Fundamentales expresan las intenciones educativas de mayor relevancia y significatividad. Son competencias que permiten conectar de forma significativa todo el currículo. Son esenciales para el desarrollo pleno e integral del ser humano en sus distintas dimensiones, y se sustentan en los principios de los derechos humanos y en los valores universales. Describen las capacidades necesarias para la realización de las individualidades y para su adecuado aporte y participación en los procesos democráticos de cara a la construcción de una ciudadanía intercultural, que contemple la participación, el respeto a la diversidad, la inclusión de todos los sectores y grupos de la sociedad.
- “Las **Competencias Fundamentales** del currículo dominicano son la Competencia Ética y Ciudadana; la Competencia Comunicativa; la Competencia de Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico; la Competencia de Resolución de Problemas; la Competencia Científica y Tecnológica; la Competencia Ambiental y de la Salud; la Competencia de Desarrollo Personal y Espiritual”.
- “La Competencia Comunicativa está íntimamente relacionada con las restantes seis Competencias Fundamentales. Es un apoyo indispensable para el ejercicio de las demás y a la vez todas ellas proporcionan contextos de aplicación para su desarrollo”.¹²

Las propuestas de las presentes guías abordan estrategias y metodologías para el desarrollo de las competencias comunicativas, pensamiento lógico y resolución de problemas. Ello no significa que se desestime el trabajo sobre el resto de competencias: la focalización solo refiere al apoyo a los docentes para la preparación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de Lengua y Matemática.

10 || MINERD (2014), *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*, página 34.

11 || Op cit. página 35.

12 || MINERD (2014), *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*, página 67.

Es importante que no afecta el tiempo escolar que se debe dedicar al resto de áreas. Solo se plantea dedicar especial atención a la lectura, la escritura y la matemática por la prioridad que se ha dado a esos aprendizajes; sin requerir para ello más horas de clase que las previstas para esas áreas. Se trata de un cambio cualitativo -el modo de enseñar- no cuantitativo que vaya en desmedro de otros aprendizajes.

Se ratifica así la prioridad que debe darse a esta competencia, que es importante en sí misma y es trascendente para el desarrollo de las otras competencias. Es decir, cuanto mejor se adquieran y automaticen las destrezas involucradas en la lectura y la escritura, el dominio del código y del principio alfabético, más posibilidades tendrán los alumnos de aprender lo necesario para desarrollarse en las competencias fundamentales como ética ciudadana, resolver problemas y entrar en el conocimiento científico y tecnológico. Más aun, hay suficiente evidencia de que la competencia comunicativa es decisiva para avanzar en esas otras dimensiones. Es por ello fundamental dar plena atención a estos aprendizajes, no temer “perder tiempo en ellos” y dedicarles todos los esfuerzos necesarios.

También los documentos curriculares aportan definiciones sobre los contenidos: “son mediadores de aprendizajes significativos. Son los conocimientos o saberes propios de las áreas curriculares. Los contenidos constituyen una selección del conjunto de saberes o formas culturales del conocimiento cuya apropiación, construcción y reconstrucción por parte del estudiantado se considera esencial para el desarrollo de las competencias”.¹³ Como se ve, esta propia definición da las bases para la articulación entre competencias y contenidos. El docente debe seleccionar los contenidos que se van a trabajar en función de las competencias que se espera desarrollar. Este es un cambio significativo en relación con otros enfoques curriculares y con la tradición escolar que toman los contenidos como “un fin en sí mismo”, no como un instrumento para el desarrollo de la capacidad.

Los procedimientos son un tipo de contenidos referidos a cómo hacer, es decir, estrategias de acción para transformar la realidad o para organizarse mejor. Son “modos de hacer” en y sobre la realidad. Han sido definidos como “un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a alcanzar un propósito determinado”. Existen procedimientos de distintos tipos y de distintos grados de complejidad. El propio Diseño Curricular da ejemplos de procedimientos, tales como atarse los cordones de los zapatos, lavarse los dientes, escribir; y que “en todos los campos del saber y del hacer existen procedimientos. El empleo de buenos procedimientos permite utilizar más y mejores conceptos según las circunstancias e incluso construir otros nuevos, permite manipular información y datos con menores esfuerzos”.¹⁴

13 MINERD (2014), *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*, página 43.

14 MINERD (2014), *Diseño Curricular Nivel Primario, Primer Ciclo (1ro., 2do. y 3ro.)*, página 30.

La lectura, la escritura, el manejo de información numérica, la seriación y clasificación, la comparación, el dominio del sistema alfabético, la representación y modelización del espacio, son procedimientos que se trabajan intensamente en estos módulos. Pueden ser considerados al mismo tiempo competencias fundamentales y contenidos procedimentales. Es por ello que ese trabajo cubre lo esperado por el currículum en ambos aspectos. Es de destacar que las secuencias didácticas se apoyan en conceptos como la recurrencia de las actividades, que justamente remiten a desarrollar ciertas formas de trabajo con un orden y reiteración intencionados para que los niños dominen esos procedimientos. Se evitan expresamente actividades episódicas, que pueden ser ocasionalmente interesantes, pero no dejan huella de aprendizaje.

En cuanto a los criterios para la selección y organización de los contenidos, el currículum recomienda “tener presente la concepción de educación asumida, las características de las personas en las distintas edades y etapas de su desarrollo, la variedad, diversidad, flexibilidad, apertura y la articulación vertical y horizontal”. Es necesario dosificar los desafíos que se proponen a los niños, con foco siempre en el desarrollo de las competencias fundamentales. Solemos tener la tentación de avanzar hacia contenidos más complejos, por ejemplo cuestiones de ortografía o gramática cuando se trabaja aun con los primeros pasos del código alfabético, o las operaciones antes de consolidar ciertas nociones matemáticas básicas.

De este modo, el currículum armoniza las estrategias de enseñar contenidos y competencias. “Dado que los contenidos son mediadores de aprendizajes significativos, el criterio fundamental para su selección es su capacidad de aportar al desarrollo de las competencias. Una vez se ha formulado una competencia, el siguiente paso es preguntarse qué contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) son necesarios para su desarrollo”.

La Competencia Comunicativa requiere la aplicación del conocimiento del sistema y las normas del modelo en que se produce la comunicación. En el caso de los sistemas lingüísticos, que implican las diversas lenguas, es indispensable el conocimiento de las unidades y las funciones que se manifiestan en el léxico, la sintaxis, entre otros aspectos.¹⁵



4. Orientaciones Metodológicas

Para el desarrollo de las competencias “es necesario que el estudiante enfrente distintas situaciones y aplique sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores en diversos contextos. El educador y la educadora cumplen un papel fundamental, pues son responsables de planificar y diseñar estas experiencias que permitirán poner en práctica las competencias, así como también de ofrecer acompañamiento y retroalimentación durante el proceso. Al diseñar las situaciones de aprendizaje se debe tomar en cuenta que las Competencias Fundamentales se desarrollan de manera interactiva. Se denomina situación de aprendizaje o didáctica a las circunstancias creadas sobre la base de la realidad con el propósito de que el estudiante construya y aplique determinados conocimientos o saberes.”¹⁶

La Competencia Comunicativa requiere la aplicación del conocimiento del sistema y las normas del modelo en que se produce la comunicación. En el caso de los sistemas lingüísticos, que implican las diversas lenguas, es indispensable el conocimiento de las unidades y las funciones que se manifiestan en el léxico, la sintaxis, entre otros aspectos.

El currículum da importantes definiciones hacia una metodología basada en la activa participación de los estudiantes, en base a secuencias didácticas que lo guíen desde un orden programado por el docente. Ellas orientan las propuestas metodológicas que desarrollan los presentes módulos:

- “Las estrategias de enseñanza y de aprendizaje constituyen la **secuencia de actividades planificadas y organizadas sistemáticamente** para apoyar la construcción de conocimientos en el ámbito escolar, en permanente interacción con las comunidades”.¹⁷
- Cada “actividad tiene una finalidad y esa finalidad está vinculada a la solución de problemas en contextos en los que se requiere la integración de saberes y la superación de la forma fragmentada y reduccionista de la enseñanza tradicional”.
- El valor formativo de la realización de cada actividad “depende de la apropiación y del uso de estrategias accesibles en el medio sociocultural y de la capacidad de movilizarse para gestionar herramientas a las que no se tiene acceso. Esta capacidad de autogestión y de autorregulación en el uso de los saberes **no se genera de forma espontánea**”.

16 || Op cit. página 45.

17 || Op cit. página 45.

En el documento también se destaca estrategias y técnicas:

- **Estrategias de recuperación de experiencias previas.** Además de involucrar los sentidos, orienta a los docentes a valorizar los conocimientos de los niños incluso los más pequeños sobre conceptos que la escuela debe sistematizar. Es fundamental recuperar después, en actividades grupales conjuntas, las percepciones de todos y de todas.
- **Estrategias de descubrimiento e indagación** para el aprendizaje metodológico de búsqueda e identificación de información y de formas adecuadas de experimentación, según las edades y los contenidos a trabajar. Estas estrategias son particularmente adecuadas para ser utilizadas al abrir o al cerrar una secuencia de aprendizaje, ya que permiten integrar contenidos de diversas matrices conceptuales y metodológicas. (pág. 48)
- **Estrategias de socialización centradas en actividades grupales.** El grupo permite la libre expresión de las opiniones, la identificación de problemas y soluciones, en un ambiente de cooperación y solidaridad. Algunas de las estrategias de socialización que se pueden organizar y llevar a cabo son las dramatizaciones, el canto...
- **Estrategia de indagación dialógica o cuestionamiento.** Mediante esta estrategia se formulan preguntas a lo largo del proceso de enseñanza y de aprendizaje: al inicio para introducir un tema o motivar, durante el desarrollo para verificar la comprensión y al finalizar para evaluar. Al momento de cuestionar es importante tener clara la intención y relacionarla con los contenidos y con los intereses de las y los estudiantes. Debe también darse oportunidad para preguntar, enseñándoles a construir y plantear preguntas que no se limiten a una sola respuesta, promoviendo una participación activa y una actitud inquisitiva para favorecer el desarrollo del pensamiento analítico, reflexivo...

El diseño curricular brinda definiciones para orientar la gestión pedagógica hacia el logro de las competencias asumidas en el Nivel de Dominio para primer ciclo:

- **Aprendizaje Basado en Problemas.** El objetivo final de esta estrategia es que la resolución del problema propicie que “el estudiantado investigue sobre los contenidos seleccionados previamente por el o la docente. Supone un proceso de aprendizaje para aprender a problematizar la realidad, para analizarla separando los elementos y factores que la conforman”. (p. 38)
- **Pasos del Aprendizaje Basado en Problemas.** Preguntarse cuál es el problema a resolver; identificar en el grupo los propósitos de la resolución del problema, es decir, qué se quiere lograr; se plantean posibles soluciones al problema para seleccionar las más adecuadas; y se comunican la o las soluciones, o de lo contrario, se plantean nuevas opciones para su solución.

- **El juego**, elemento primordial en las estrategias para el aprendizaje. Se lo caracteriza como un conjunto de actividades agradables, cortas, divertidas, con reglas que permiten el fortalecimiento de los valores: respeto, colaboración grupal e intergrupal, responsabilidad, solidaridad, confianza en sí y en los demás, seguridad, amor al prójimo, además de que fomenta el compañerismo para compartir ideas, conocimientos e inquietudes. El juego es una estrategia que favorece la integración del conocimiento y ayuda a crear un ambiente propio desde sus necesidades e intereses, además de canalizar su energía y curiosidad, ampliar sus competencias comunicativa, cognitiva y creativa... (pág. 40)

Todas estas estrategias recomendadas por el currículum están presentes en las diversas actividades y tareas propuestas en las secuencias didácticas incluidas en los presentes módulos. Al trabajarlas, los docentes estarán aplicando en el aula dichas estrategias de manera sistemática.



5. Planificación de la enseñanza y el aprendizaje

Los documentos curriculares establecen criterios para la planificación que organice las actividades de aprendizaje de manera secuencial, y proponen diversas formas de articulación de las áreas de conocimiento. “No existe una fórmula ideal para la articulación, sino que son múltiples y variadas. La pertinencia de las estrategias depende del contexto y de la comunidad educativa en la cual se está trabajando. Las estrategias para la planificación de la articulación de las áreas curriculares planteadas son las unidades de aprendizaje; los proyectos de investigación; los proyectos de intervención de aula; y los ejes temáticos.¹⁸

A su vez, brinda elementos para desarrollar esas estrategias. En el caso de las **unidades de aprendizaje**, sugiere un proceso que incluye:

1. Identificar o construir una situación de aprendizaje que oriente y contextualice el proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Seleccionar las Competencias Fundamentales en cuyo desarrollo se centrará el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3. Construir las redes conceptuales correspondientes desde las situaciones de aprendizaje.
4. Identificar las áreas curriculares que pueden integrarse, siempre que esta integración se entienda como relaciones de conceptos a partir de las competencias escogidas.
5. Seleccionar las competencias específicas, los contenidos y los indicadores de logro de las distintas áreas curriculares asociadas a las redes conceptuales.
6. Diseñar las actividades de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.
7. Identificar y/o seleccionar los recursos necesarios para la implementación del plan diseñado.
8. Definir la duración de implementación de la unidad de aprendizaje.

Muchas veces, se genera cierta tensión entre el trabajo sobre los contenidos específicos y las estrategias didácticas basadas en la integración de áreas del conocimiento. Para superar esa tensión, se propone organizar las actividades específicas de lectura, escritura y matemática en el marco de las estrategias referidas en el currículum. Se trata de preparar secuencias didácticas para trabajar los objetivos específicos y contenidos de la competencia que se pretenden enseñar. Una secuencia abarca un tiempo limitado de 8 a 12 clases, en las cuales se pone el foco en los objetivos específicos de lengua o matemática, que se trabajan sobre los temas elegidos para los proyectos, unidades de aprendizaje u otras estrategias de planificación integrada con las otras áreas.

Se procura que durante el momento de enseñar a leer o a escribir, docentes y alumnos estén plenamente focalizados en los aspectos específicos que demandan mucha atención; reservando para el resto del tiempo escolar el abordaje de los conocimientos que ese mismo tema ofrece para las otras competencias.

Esto es posible porque la secuencia didáctica se basa en los mismos principios de didáctica que las estrategias propuestas en el currículum, doblemente importantes para la lengua escrita y la matemática en el 1º ciclo: los aprendizajes de contenidos procedimentales y la edad de los estudiantes en este ciclo requieren de procesos recursivos no meramente repetitivos, sostenidos en el tiempo y de permanente enriquecimiento. La recursividad de trabajar durante varias clases con un mismo texto o situación conocida brinda seguridad al lector en formación siempre que a ella se le agreguen pequeños desafíos nuevos, tales como preguntas, búsqueda de palabras o comparaciones que obliguen a operar sobre él. Asimismo, la planificación de las actividades incluye establecer ciertas rutinas que ayudan a formar los procedimientos en tanto generan disposición para la actividad. Estos criterios, que permiten estructurar las actividades de enseñanza y aprendizaje de los contenidos procedimentales que sostienen las habilidades cognitivas requeridas para el aprendizaje de la lectura, la escritura y la matemática en niños de 1º ciclo, se expresan en el concepto de Secuencias Didácticas.



6. La enseñanza y el aprendizaje de Lengua Española en 1er. Ciclo

El currículum brinda definiciones fundamentales que deben ser tenidas en cuenta para la interpretación de las propuestas de los presentes módulos. Entre ellas:

- Se entiende por alfabetización inicial el dominio elemental de la lectura y la escritura, lo cual implica la habilidad para utilizarlas de forma significativa en diversas situaciones y contextos. Una persona alfabetizada es aquella que conoce un código escrito y lo descifra, y es a la vez capaz de interpretar y crear textos orales y escritos. (pág. 75)
- La lectura y la escritura se asumen desde el enfoque centrado en la construcción del significado y en la comunicación... se entienden como procesos de construcción y de expresión de significados. Se parte desde su unidad fundamental, el texto, para desarrollar las capacidades lingüísticas de los sujetos. La enseñanza de la lectura y la escritura es siempre guiada por unos propósitos definidos y destinatarios reales en un contexto específico. La teoría que fundamenta este paradigma es la constructivista y su enfoque es socio-cultural, al entender que se aprende en constante interacción con el medio, las personas y los objetos.
- Durante el proceso de construcción del sistema de escritura, los niños y las niñas atraviesan por diferentes etapas de apropiación, hasta descubrir el principio alfabético de la escritura. Desde esta perspectiva la mayoría de las llamadas dificultades o errores son parte del proceso de aprendizaje. Tomar en cuenta el pensamiento infantil partiendo de sus experiencias, saberes e intereses, las características del objeto de conocimiento (el sistema de escritura) y el contexto es fundamental para lograr el desarrollo de capacidades lingüísticas.
- La lectura es entendida como una práctica social y un proceso de construcción de significados a partir de la interacción que realiza la persona con el texto y sus experiencias lectoras. En cuanto a la escritura, se concibe como un sistema de representación de la realidad y, dada su función social, en su análisis se tendrá siempre presente qué se quiere escribir, a quién y para qué. La intención esencial es que el niño y la niña se apropien adecuadamente de las prácticas sociales de lectura y escritura, de las características del sistema de escritura, y accedan, asimismo, a cierto nivel de reflexión y sistematización sobre la lengua.

- Desde el enfoque centrado en la construcción del significado y en la comunicación, se entiende que la lectura es una práctica social y, por lo tanto, el proceso de lectura se inicia con hipótesis y predicciones provenientes de las experiencias pasadas, social y culturalmente contextualizadas, es decir, de los conocimientos del lenguaje y del mundo que posea la persona. Posteriormente, dichas hipótesis son confirmadas o rechazadas por el lector o la lectora a medida que lee.
- En el aprendizaje de la escritura se trabajan la elaboración y producción de textos completos. Los niños y las niñas escriben de acuerdo a sus posibilidades, dotando de significado cada texto según la intención comunicativa que cumple. La experimentación va a permitir que esas posibilidades se enriquezcan para ajustarse a las normas de la convencionalidad de la lengua escrita apropiándose gradualmente del sistema de escritura.
- Para el aprendizaje de la lectura, se presentan textos reales, literarios o funcionales que merecen ser leídos por su significación. Los niños y las niñas van interpretándolos en función de diversos indicadores y gradualmente van ajustando y mejorando su capacidad de comprensión o interpretación. Los niños y las niñas buscan el sentido en los textos aun antes de ser capaces de leer de manera convencional.
- En este ciclo se propone la mayor diversidad de situaciones de lectura y de escritura para garantizar el contacto de los estudiantes con textos o escritos diversos, que produzcan textos o escritos diversos con variadas intenciones, sobre temas de su interés y dirigidos a destinatarios diferentes. Se busca que en cada grado de este ciclo, se sientan lectores(as) y escritores(as) de textos como prácticas habituales de comunicación y como reflexión de su propio aprendizaje.¹⁹

7. Principios de gestión pedagógica

Estos módulos se basan en una serie de conceptos pedagógicos consistentes con los expresados por los documentos curriculares vigentes, que es oportuno exponer para posibilitar la interpretación de la propuesta. Una primera definición: en ellos se focalizará la atención en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, la escritura y la matemática en el 1º ciclo; sin pretender abarcar todas las áreas del conocimiento establecidas por el currículum. Ello parte de reconocer que:

- Los referidos aprendizajes involucran habilidades complejas, que requieren serios esfuerzos por parte de los niños. Su desarrollo necesita un trabajo sistemático y sostenido por parte de los docentes, lo cual impone una concentración en cada paso.
- Del dominio de la lectura, la escritura y la matemática dependerá –en buena medida- las posibilidades de los otros aprendizajes en Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza, entre otras, en tanto los estudiantes tendrán la capacidad de comprender lo que leen, estudiar desde los textos en diversos soportes, preguntar, responder, tomar nota, y construir razonamiento lógico. Son habilidades cognitivas básicas, decisivas para abordar el horizonte de conocimientos que la escuela pretende generar.
- Es importante tener en cuenta que se propone la priorización en las actividades de formación docente. No se propone disminuir el tiempo ni la intensidad del trabajo con los alumnos sobre el resto del currículum previsto para 1º y 2º grados. Solo se trata de preparar cuidadosamente las clases de lengua y de matemática, siguiendo las propuestas metodológicas con el asesoramiento de los asistentes técnicos y el seguimiento del equipo directivo.
- Los referidos aprendizajes requieren de un proceso continuo e integrado que abarca por lo menos 2 años consecutivos de enseñanza sostenida, y un tercero que permite consolidar los mecanismos y nociones fundamentales.

Una segunda definición tiene que ver con el proceso de formación y acompañamiento a los docentes, al cual se integran estos módulos. Las experiencias regionales muestran la eficacia de estrategias de formación en servicio que incluyen instancias presenciales, asistencia situada y materiales de apoyo como estos módulos. Son tres elementos que combinados se potencian y complementan en tanto propician un diálogo sistemático entre teoría y práctica que permita a los docentes una gradual apropiación del enfoque. Una de sus claves es concebirlo como un proceso gradual, que comienza con la aplicación muy pautada al inicio de las propuestas de

enseñanza; sigue con la reflexión guiada sobre la experiencia generada en la aplicación de las propuestas en el aula; y culmina con la elaboración de los docentes de sus propias actividades de enseñanza.

Es fundamental dar suficiente tiempo y atención a cada uno de esos pasos. Pretender saltar rápidamente al siguiente paso anula la riqueza de la experiencia. Asimismo, la instrumentación de las acciones de formación y acompañamiento de los docentes deberá tener en cuenta los ritmos de aprendizaje y los saberes previos de los propios docentes, lo cual requerirá de diagnósticos y ajustes de las propuestas formativas a las características de los docentes participantes.

En esa estrategia formativa, los módulos juegan un papel de soporte permanente, tanto para cada uno de los pasos como para la visión global del proceso. A tales efectos, incluye:

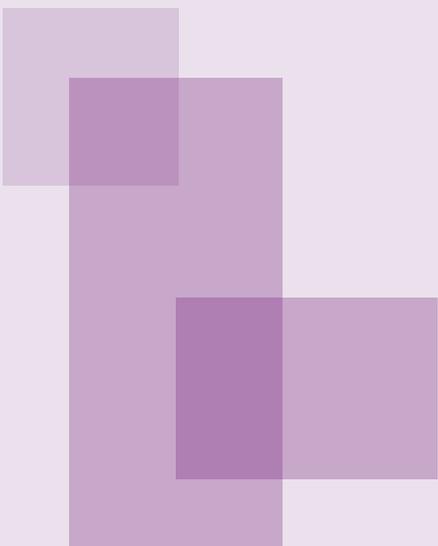
- Los fundamentos conceptuales para interpretar el sentido de las propuestas y la articulación entre la enseñanza y el aprendizaje; evitando que la aplicación no sea una actividad mecánica con escaso valor real. El propósito es que la aplicación sea una sucesión de vivencias y aprovechamiento de las situaciones de aprendizajes auténticos que se dan en las aulas.
- Propuestas metodológicas concretas para planificar las actividades de enseñanza, que ayuden al docente a visualizar con ejemplos claros qué y cómo plantear las actividades en el aula.
- Orientaciones para la reflexión post aplicación de las secuencias didácticas en el aula; actividad a desarrollar los docentes en grupos, con apoyo de los coordinadores de ciclo y de los equipos de asistencia situada. Esa metacognición es el paso clave para pasar de la aplicación a la apropiación de las estrategias.

Con esta intención, los módulos fueron preparados con una estructura que propicia un diálogo fluido entre la teoría y la práctica, con formatos que sirvan tanto para el trabajo de preparación en el seno del equipo docente de cada escuela como para trazar la hoja de ruta de los formadores y el trabajo de los asistentes técnicos que colaboran desde las direcciones departamentales y desde las instituciones que brindan apoyo a las escuelas.



Capítulo II

Marco teórico del área de Lengua Española para el Primer Ciclo del Nivel Primario



Introducción

Este documento desarrolla el marco teórico de un enfoque de enseñanza inicial de la lengua escrita, la lectura y la escritura en el primer ciclo de la escolaridad primaria. Los contenidos de Lengua que se aprenden en esta etapa son pilares, estructura inicial y condiciones para el aprendizaje de todos los demás contenidos de la educación y por ello es muy importante que las instituciones escolares:

- cuiden la calidad de la enseñanza inicial de la lengua escrita;
- garanticen continuidad de la enseñanza sin interrupciones, y aprendizajes sólidos y perdurables de la lectura y la escritura;
- enseñen a leer y escribir de manera sistemática, desarrollando contenidos y prácticas cuidadosamente secuenciados en el tiempo y precisamente articulados.

Para que esta enseñanza de calidad sea posible, los y las docentes deben reflexionar acerca de las características específicas de la lengua oral materna que sus alumnos ya poseen cuando ingresan a la escuela, y sus diferencias respecto de la lengua escrita que tienen que aprender.



1. Lengua oral materna y Lengua escrita, sus características y diferencias

En este apartado se desarrollan los siguientes temas:

- La lengua oral materna o primaria es natural
- Las lenguas naturales son sistemas combinatorios discretos
- Los niños y las niñas adquieren su lengua oral materna o primaria sin esfuerzo consciente
- Adquirir la lengua oral materna lleva tiempo
- La lengua escrita es un invento cultural
- La lengua escrita es un instrumento poderoso
- La lengua escrita alfabética es paralela a una lengua oral
- El paralelismo entre la lengua oral y la escrita no es perfecto
- Cada lengua escrita es complementaria de una lengua oral
- Los alumnos y alumnas deben reeducar su mirada para aprender a leer y escribir
- Los alumnos y alumnas tienen que aprender a usar el sistema combinatorio discreto
- Las maestras y los maestros deben realizar un importante trabajo de enseñanza
- Aprender a leer y escribir lleva tiempo

La lengua oral materna o primaria es natural

Los niños y niñas nacen con cerebros biológicamente preparados para adquirir las habilidades de escuchar y hablar una lengua oral. Adquieren la lengua oral que se habla en su entorno inmediato, que se denomina lengua materna o primaria. Así como los pájaros están preparados por sus genes para volar y los peces para nadar, la capacidad de adquirir alguna lengua materna o primaria está incluida en el mapa genético de la especie humana. La competencia lingüística de los niños y niñas está garantizada porque desde el nacimiento están expuestos a una lengua materna que sirve como estímulo suficiente para su adquisición, cada vez que les hablan y los escuchan. Las lenguas maternas son todas igualmente eficaces para pensar y comunicarse en la comunidad donde se habla cada una de ellas.

Las lenguas naturales son sistemas combinatorios discretos

- Hablamos mediante palabras que son signos que tienen significado.
- Las palabras están formadas por fonemas que no tienen significado. Sin embargo, al cambiar un fonema por otro se puede producir otra palabra, por lo cual los fonemas, que no tienen significado, al combinarse y permutarse cambian el significado de las palabras. No es lo mismo decir “casa” que “capa” o “cara”.
- Todas las lenguas humanas se caracterizan porque a partir de un número pequeño o discreto de elementos fonemas y sus combinaciones, se puede construir una cantidad infinita de elementos más complejos (mensajes o textos). Por eso se dice que son sistemas combinatorios discretos.
- Los niños y niñas usan esta propiedad de las lenguas cuando hablan pero descubren y comprenden esta propiedad cuando les enseñan a leer y escribir.

Los niños y las niñas adquieren su lengua oral materna o primaria sin esfuerzo consciente

Es suficiente que las personas que los rodean les hablen y hablen entre ellas para que niñas y niños adquieran su lengua oral primaria a través del oído²², sin hacer esfuerzo de aprendizaje consciente. La comprensión y formulación de oraciones de la lengua que se habla a su alrededor no supone ningún problema para ellos, por lo que no hay aprendizaje: no está en juego la inteligencia ni son necesarias pruebas de ensayo y error. La adquisición de la lengua materna se realiza en el medio natural de los niños y no requiere entrenamiento.

Adquirir la lengua oral materna lleva tiempo

Aunque la adquisición de la lengua oral materna es un proceso automático que no supone aprendizaje consciente, lleva tiempo. La mayoría de las niñas y niños no empieza a hablar hasta que cumplen un año, después de balbucear por un largo período; no combinan palabras en oraciones hasta el año y medio y no conversan con fluidez hasta que tienen dos o tres años. La sociedad adulta es respetuosa de este tiempo y acompaña con alegría cada pequeño avance. Nadie vuelve a un niño a la cuna para que balbucee otra vez si tarda algunos meses más que otro en hablar. Por el contrario, se lo alienta doblemente.

La lengua escrita es un invento cultural

Las lenguas escritas no son naturales, no son parte de la dotación genética de los seres humanos. Algunas sociedades inventaron lenguas escritas para dejar constancia de operaciones comerciales y para comunicarse cuando la distancia espacial o temporal impedía la comunicación hablada. Una prueba de que la lengua escrita no es natural es que hay más de cinco mil lenguas orales en el mundo y sólo unas doscientas tienen escritura.

La lengua escrita es un instrumento poderoso

Las sociedades que desarrollaron escritura cuentan con un instrumento potente que contribuye de modo sustantivo a sistematizar los saberes, conservarlos, compartirlos y transmitirlos. La lengua escrita es un poderoso instrumento del pensamiento humano, que genera formas de reflexión diferentes de la oralidad.

La lengua escrita alfabética es paralela a una lengua oral

La lengua oral es un sistema lingüístico natural de naturaleza fónica. Las unidades mínimas independientes de ese sistema son los fonemas que forman las sílabas que a su vez forman las palabras.

La lengua escrita también es un sistema lingüístico, de naturaleza gráfica. El español escrito es una lengua escrita alfabética. Esto quiere decir que sus unidades mínimas, los grafemas o letras, intentan representar a las unidades mínimas identificables de la lengua oral, los fonemas. Las unidades mínimas independientes del español escrito son las grafías o letras con las que se forman las sílabas y las palabras escritas.

Toda lengua escrita alfabética se propone como un sistema en el que cada una de sus grafías corresponda a cada uno de los fonemas de la lengua oral a la que representa, de manera que exista correspondencia fono-gráfica entre ellas. Esta relación entre lenguas se llama paralelismo. Las lenguas escritas son siempre paralelas a alguna lengua oral (el inglés escrito es una lengua paralela al inglés oral; el español escrito es una lengua paralela al español oral).

El paralelismo entre la lengua oral y la escrita no es perfecto

Ninguna lengua escrita es absolutamente perfecta en su paralelismo con la lengua oral. La correspondencia más simple y perfecta sería aquella en que a cada fonema de la lengua oral le correspondiera un grafema de la lengua escrita, solo uno y siempre el mismo (como sucede, por ejemplo, en el español /p/ “papa, capa”, la pe siempre es pe).

Eso no pasa con lo que suena /s/ del español de América, fonema que corresponde a tres grafemas (s, z, c) como en “sapo, zapato y cielo”. Otro problema se da con el fonema /k/ del español que se representa con el grafema “c” en “casa” y con el grafema doble o digrama “qu” en “quinta”.

También sería una codificación simple que a cada grafema le correspondiera un fonema, solo uno y siempre el mismo (como por ejemplo, p, d, n, t en “papá, dedo, nena, tapa” respectivamente). Pero eso no pasa con el grafema “g” que se corresponde con dos fonemas: es /g/ en “gorra” pero es /x/, es decir suena igual que una jota, en “gitano”.

Sería simple si cada fonema se identificara con un solo grafema (por ejemplo el fonema /p/ siempre se representa con un solo grafema p), lo cual no pasa con el fonema /ts/ que se representa con dos grafemas o un digrama “ch” como en “charla, chuleta”. La situación se complica más aún con el digrama “ll” que en algunas zonas, por su pronunciación, se confunde con la “y”, por lo cual hay vacilación al escribir una palabra como “lluvia”.

Sería simple si todo grafema tuviese un fonema asociado. No como en español donde la H es un grafema que no corresponde a ningún fonema.

Estos defectos de paralelismo entre la lengua oral y la escrita son siempre fuente de errores en el proceso de alfabetización.

En todas las lenguas orales algunos sonidos son más perceptibles auditivamente que otros y esto influye en la rapidez o lentitud con que alumnos y alumnas aprenden las correspondencias entre fonemas y grafemas cuando se alfabetizan.

En español las vocales son pocas (a e i o u) y son inconfundibles, siempre se perciben, pueden formar sílaba por sí mismas y toda sílaba tiene al menos una vocal.

El 55% de las sílabas del español tiene la forma C+V (consonante más vocal, como en ma, pa, ta. da, la, sa); otro 20% de las sílabas tiene la forma C+V+C (consonante más vocal más consonante como en pan, las, tan, man, dan). Estas formas de las sílabas facilitan los aprendizajes iniciales, sin embargo, hay otras características que los obstaculizan. Por ejemplo, el 25% de las sílabas restantes están formadas por combinaciones de dos consonantes antes y/o después de la vocal (trans, fr/cl+vocal, otros).

Asimismo, las consonantes en español son perceptibles cuando comienzan la sílaba, pero se perciben mucho menos cuando cierran la sílaba y por lo tanto se pierde su percepción al final de la palabra.

Así, en español se percibe bien la “l” en una palabra como “lana”, pero hay problemas con la “s”, la “d”, y la “j” final (en palabras como “árboles, pared, reloj” respectivamente). También hay problemas con las consonantes agrupadas al final de sílaba interna, por ejemplo “instituto”, “perceptible”, “colectivo”, por eso son muy comunes escrituras con errores como, *istituto, *coletivo.

Como dijimos, estos defectos de paralelismo y diferencias en la percepción son fuente de errores previsibles durante el aprendizaje de una lengua alfabética como el español. (Ver en “Cómo se enseña la lengua escrita”, el punto “¿Todos los niños y niñas cometen los mismos errores cuando aprenden a leer y escribir?”).

Cada lengua escrita es complementaria de una lengua oral

Cada lengua escrita es complementaria de su lengua oral paralela, porque ambas lenguas tienen la posibilidad de transmitir los mismos mensajes, pero la lengua oral los transmite a través del sonido y la lengua escrita los transmite a través de trazos sobre una superficie. Además, cada lengua, la oral y la escrita, se usa en contextos y circunstancias en que por distintos motivos no se usa la otra lengua. Esto añade una dificultad más a los que aprenden a leer y escribir, porque no solo deben aprender una nueva lengua (la lengua escrita) sino también a identificar cuáles son los nuevos contextos de comunicación y acción y qué tipos de escrituras necesitan para desempeñarse en ellos.

Los alumnos y alumnas deben reeducar su mirada para aprender a leer y escribir

Tienen que aprender a comprender significados y sentidos de mensajes que no les llegan al cerebro a través del oído, para lo cual están biológicamente preparados, sino que llegan al cerebro a través de los ojos. Para eso tienen que aprender una forma de visión especializada que se denomina alfabética y que va procesando información que se presenta linealmente a través de signos gráficos trazados sobre una superficie.

Los alumnos y alumnas tienen que aprender a usar el sistema combinatorio discreto

Cuando a los niños y niñas les enseñan a leer y escribir, tienen oportunidad de observar que los textos están formados por palabras (que se separan mediante espacios) y que las palabras están formadas por letras. También tienen oportunidades de descubrir que estas letras son un pequeño número y que se combinan de diferentes formas para formar diferentes palabras. (Ver “Las lenguas naturales son sistemas combinatorios discretos”).

Si la enseñanza es sistemática, gradual y sostenida, sirve para que alumnos y alumnas avancen un paso conceptual hacia la noción de que en el sistema de la lengua las unidades se oponen unas a otras y esto produce diferencias de significado. Este avance conceptual es complejo y lleva tiempo y esfuerzo.

El indicio de que un alumno o alumna entiende esta noción se aprecia en su capacidad de operar con las letras al interior de una palabra, intencionalmente y comprendiendo que la cantidad, sustitución o desplazamiento de las letras producen cambios significativos.

Las maestras y los maestros deben realizar un importante trabajo de enseñanza

Todas las diferencias que hemos explicado entre la lengua oral primaria que traen los alumnos y alumnas a la escuela, y la lengua escrita que deben aprender indican claramente que no basta que las niñas y niños estén con personas que lean y escriban para que aprendan a leer y escribir ellos mismos. Los niños y niñas deben recibir de sus maestros enseñanza especializada, sistemática, articulada de año en año y sostenida institucionalmente para aprender habilidades específicas como la lectura y la escritura.

Existe una larga tradición que concibe lo cognitivo separado de lo afectivo -y que opone permanentemente el corazón a la cabeza, el sentimiento al pensamiento-, y ella dificulta reconocer que no hay actividad cognitiva sin afectividad y que esta relación en primer grado es fundamental. Aprendizaje y enseñanza son procesos con fuerte componente afectivo, por lo cual para hacer posible una enseñanza de la lengua escrita de calidad es preciso considerar tanto los aspectos cognitivos del proceso como la importancia de establecer un sólido vínculo fundado en la confianza y el afecto.

Para aprender a leer y escribir, todos los niños/as necesitan maestros que confíen en que todos pueden aprender; pero esta confianza debe ser recíproca, ya que los niños y las niñas también necesitan tener confianza en que sus maestros/as lograrán enseñarles.

Aprender a leer y escribir lleva tiempo

El proceso de aprender a leer y escribir lleva tiempo y esfuerzo por parte de alumnos, alumnas y maestros.

Lengua oral	Lengua escrita
Adquisición	Aprendizaje
Inmersión	Enseñanza
Escuchar	Leer
Hablar	Escribir

Las investigaciones más recientes subrayan la importancia de que en los tres primeros años correspondientes a la enseñanza inicial de la lengua escrita se enseñen contenidos altamente específicos, sin interrupciones ni retrocesos. Ningún científico ni especialista en didáctica de la lengua ha determinado un plazo de un año para aprender la lengua escrita. Sin embargo, ni la sociedad en general ni los sistemas educativos suelen ser respetuosos y conceptualmente claros respecto del tiempo de aprendizaje de la lengua escrita que necesitan los niños y las niñas en su escolaridad inicial.

2. Enseñar la Lengua Escrita

Las preguntas habituales y las respuestas desde el enfoque

Cada propuesta de enseñanza inicial de la lengua escrita sostiene determinada concepción sobre el sujeto del aprendizaje, el objeto de conocimiento, la enseñanza y el rol de la lengua oral. Algunas de estas concepciones están claramente expuestas o explicitadas; otras veces no son tan claras, aun para quienes las sostienen, pero siempre pueden inferirse a partir de la práctica.

Una manera de reconocer las distintas concepciones consiste en examinar algunas de las dudas más frecuentes que tienen los y las docentes acerca del objeto de conocimiento, sujeto de aprendizaje, de enseñanza y demás dimensiones.

En este apartado, se contestan los siguientes interrogantes:

- ¿Por dónde se empieza a enseñar la lengua escrita?
- ¿Primero les enseñamos a leer y escribir y después leemos textos?
- ¿Las maestras y los maestros deben enseñar respetando los tiempos o deben esperar que los niños y niñas aprendan, limitándose a ofrecerles buenos recursos?
- ¿A leer se aprende leyendo y a escribir se aprende escribiendo?
- ¿Cuál es el rol de la lengua oral en la enseñanza inicial de la lengua escrita?
- ¿Las variedades de habla de los niños y niñas pueden ser un obstáculo para su aprendizaje de la lengua escrita?
- ¿Los hijos de padres analfabetos pueden aprender a leer y escribir?
- ¿Los niños y niñas que no avanzan al ritmo de los demás, siempre tienen problemas de aprendizaje?
- ¿Todos los niños y niñas cometen los mismos errores cuando aprenden a leer y escribir?
- ¿Todas las metodologías de enseñanza inicial de la lengua escrita son más o menos eficaces?
- ¿Cuál es el obstáculo más grande para la enseñanza inicial de la lengua escrita?



¿Por dónde se empieza a enseñar a leer y escribir?

Un elemento clave de cualquier programa de enseñanza inicial de la lengua escrita es qué unidades de lectura y escritura se proponen para el comienzo del proceso metodológico de enseñanza.

La historia de la enseñanza inicial de la lengua escrita permite recorrer un camino que avanza desde los métodos que proponen comenzar la enseñanza de la lectura y la escritura por unidades sin significado (grafismos, letras, fonemas, sílabas) hasta los métodos que proponen unidades iniciales como la palabra, la frase y el texto, es decir, unidades significativas plenas.

Respecto de este punto, las didácticas del siglo XX han puesto énfasis en el papel de la comprensión y la significación como puerta de entrada al aprendizaje del sistema alfabético, por lo cual las propuestas actualizadas desde lo pedagógico rechazan que se comience a enseñar a leer y escribir por unidades sin significado y sentido (trazos, grafismos y letras sueltas).

La enseñanza inicial de la lengua escrita, en el enfoque dado por el currículum, requiere trabajar con unidades significativas desde el comienzo.

¿Primero les enseñamos a leer y escribir y después leemos textos?

Las investigaciones sobre enseñanza inicial de la lengua escrita muestran que todos los niños y las niñas ingresan al mundo de la lectura y la escritura con expectativas y confianza en la mediación de adultos que les enseñen. Sin embargo, el trabajo con variedad de textos auténticos, las propuestas desafiantes y los espacios de reflexión, que se reconocen como el punto de despegue del proceso de aprendizaje, frecuentemente son suspendidos en la escuela para los sectores sociales más desfavorecidos, tal vez porque se piensa que este tipo de propuestas son más provechosas para aquellos que provienen de hogares letrados.

En cambio, los niños y niñas de sectores sociales vulnerables se enfrentan con propuestas pedagógicas mecánicas como el aprendizaje de las letras o el llenado de planas con grafismos antes de saber para qué sirve el sistema que están aprendiendo ni qué funciones cumple en la sociedad. Tampoco han establecido un contacto asiduo con el estilo que tienen los textos escritos, los cuales permanecen como artefactos desconocidos y complejos mientras la escuela intenta que avancen en el aprendizaje de las reglas de la correspondencia fono-gráfica.

Esta forma de enseñanza tiene un alto costo en los ciclos siguientes, porque a pesar de que niños y niñas, durante sus años del aprendizaje inicial de la lengua escrita, no han recibido enseñanza explícita y sistemática acerca de qué son los textos y cómo se leen y escriben, generalmente en el cuarto grado de su escolaridad, se considera que ya son grandes y deberían conocer esos contenidos, por lo cual tampoco se les enseñan.

Es necesario involucrar a los niños y las niñas desde el principio en un trabajo con textos completos y guiarlos sistemáticamente en el análisis de elementos cada vez menores.

¿Las maestras y los maestros deben enseñar respetando los tiempos o deben esperar que los niños y niñas aprendan, limitándose a ofrecerles buenos recursos?

En las últimas décadas las discusiones metodológicas se han concentrado en torno al grado de intervención que debe tener el maestro en la enseñanza inicial de la lengua escrita. En los extremos de esta discusión hay dos posturas diferentes: una que defiende la enseñanza directa por parte del maestro, y en esa enseñanza incluye explícitamente la de las correspondencias fono-gráficas; y otra postura que plantea el aprendizaje por inmersión y descubrimiento por parte del alumno, sin la enseñanza explícita de las características específicas del sistema alfabético.

El aprendizaje inicial de la lengua escrita requiere enseñanza explícita por parte de los/as maestros/as, sostenida a lo largo del ciclo, metodológicamente coherente y sin interrupciones.

¿A leer se aprende leyendo y a escribir se aprende escribiendo?

Esta frase frecuentemente se usa para eludir la responsabilidad institucional en la formación de lectores y escritores. En estos casos se da por supuesto que el lector adquiere autonomía repitiendo las rutinas de lectura que haya construido en soledad. Lo mismo vale para la escritura.

La comprensión lectora no es una actividad individual ni automática, sino una actividad cultural de nivel muy alto. Los lectores expertos entienden bien un texto porque son cultos en la esfera discursiva en la que está inscripto ese texto: conocen los temas, la organización de los textos, los autores, y hasta las palabras que pueden aparecer.

La dificultad de la lectura escolar, especialmente en contextos de vulnerabilidad social y a medida que aumenta la complejidad de lo escrito, reside en que se les pide a los alumnos y las alumnas que lean textos para los que todavía no son muy cultos, textos frente a los cuales son como extranjeros en territorio desconocido.

Lo mismo sucede con la escritura: no basta conocer las palabras para escribir, hay que idear el texto, pensar a quién está destinado, redactar sucesivos borradores, revisar su escritura, controlarlo.

Leer y escribir son actividades sociales que suponen grupos humanos que comparten entre sí las significaciones de los textos.

La/el docente es clave en la construcción de esos grupos que comparten significaciones, se plantean preguntas y pueden llegar a modificar sus comprensiones y producciones orales y escritas.

A leer se aprende leyendo y a escribir se aprende escribiendo, en aulas donde las y los docentes impulsan un trabajo cultural importante en torno al uso de la escritura como lengua completa y como instrumento del pensamiento.

¿Cuál es el rol de la lengua oral en la enseñanza inicial de la lengua escrita?

La única lengua que conocen los niños y las niñas cuando comienzan el aprendizaje de la lengua escrita es la lengua oral; ellos no confunden una palabra con otra puesto que han adquirido sin esfuerzo consciente la estructura fonológica de cada palabra que conocen. Sin embargo, usar las palabras orales no significa que puedan reflexionar sobre ellas para escribirlas.

La conciencia fonológica es precisamente la conciencia de que las palabras están formadas por unidades menores (fonemas). Algunas investigaciones sostienen que el desarrollo de esta conciencia permite un buen aprendizaje de la lectura, mientras otras sostienen que es el aprendizaje de la escritura el que permite que niños y niñas analicen las palabras en elementos menores a la sílaba.

La capacidad de relacionar información gráfica y fonológica se aprende. Recordemos que para aprender a leer y escribir, los alumnos y las alumnas deben enfrentar los problemas de paralelismo del sistema de relaciones entre las grafías y la lengua oral que explicamos en el punto “El paralelismo entre la lengua oral y la escrita no es perfecto”.

Para resolverlos, no solamente deben escuchar su propia pronunciación, sino que deben observar atentamente las palabras escritas con corrección, siempre guiados por sus docentes.

Se propone avanzar paralelamente en la observación atenta de las palabras correctamente escritas y en el análisis de las unidades menores. Los/las docentes deben enseñar a sus alumnos/as a analizar los componentes fónicos del habla cuando comparan palabras, reconocen y proponen rimas, identifican la cantidad de sonidos en las palabras, diferencian sonidos distintivos y efectúan operaciones de correspondencias entre ellos y los grafemas. Este trabajo sostenido permite que niños y niñas identifiquen las unidades mínimas que componen las palabras en la lengua oral y las asocien con las letras que componen las palabras en la lengua escrita.

¿Las variedades de habla de los niños y niñas pueden ser un obstáculo para su aprendizaje de la lectura y la escritura?

En el momento del ingreso a la escuela, se considera que algunos alumnos y alumnas “no saben hablar” o “hablan mal” y que por ello es difícil o imposible enseñarles a leer y escribir. Sucede que la diversidad se manifiesta en la oralidad primaria y las diferencias son interpretadas como carencias o defectos de unas variedades lingüísticas orales respecto de otra/s.

Sin embargo, el hecho de que algunos niños y niñas no pronuncien determinados sonidos, alteren la morfología o la sintaxis, no debe ser obstáculo para avanzar en la enseñanza de la lengua escrita.

Nada impide que todos, independientemente de las características de su oralidad, progresen en la comprensión lectora, es decir que pueden leer mucho, además de participar de lecturas a cargo de lectores expertos; también pueden progresar en la escritura y en el conocimiento de los textos escritos.

Ni siquiera están impedidos de reflexionar sobre los hechos del lenguaje, con la guía del docente, y acercarse de este modo a formas de sistematización que luego les permitirán diferenciar los usos orales propios de los intercambios informales, de aquellos propios de los intercambios formales.

La oralidad primaria de los niños y las niñas es una estructura resistente, ligada a su identidad cultural, que no puede cambiar de un año a otro, sino que, por el contrario, irá evolucionando lentamente en la medida en que tomen contacto con otras variedades orales, en situaciones de comunicación donde los modos de hablar sean respetados en sus diferencias tanto por el maestro como por los pares.

Desarrollar la oralidad a partir del diálogo legítimamente interesado en lo que el niño o la niña dice, y a través de la escucha respetuosa, pero fundamentalmente a través de y como resultado del desarrollo de una enseñanza sólida a lo largo de la escolaridad.

¿Los hijos de padres analfabetos pueden aprender a leer y escribir?

Los grupos de alumnas y alumnos, las escuelas y los contextos sociales son diversos. Puede haber niños con acceso a gran cantidad de materiales para la lectura y la escritura y otros sin ese recurso; niños con padres analfabetos y otros que leen y escriben de modo ocasional o frecuente; niños que han recibido instrucción directa, mientras otros han recibido sólo orientación informal y casual o no han recibido ninguna.

Esto significa, en resumen, que algunos niños y niñas ingresan en la escuela con conocimientos acerca de la lectura y la escritura, garantizados por el entorno familiar. Esos niños tienen apoyos extraescolares que les pueden permitir aprender a leer y escribir por fuera de la escuela.

Otros niños, generalmente pertenecientes a sectores sociales desfavorecidos, carecen de estas experiencias anteriores a su ingreso en la escuela y no reciben apoyo extraescolar.

Muchos programas de enseñanza inicial de la lengua escrita exigen que los padres acompañen a sus hijos con actividades letradas, que los padres analfabetos o analfabetos funcionales no pueden llevar a cabo. Por ejemplo, les solicitan que lean cuentos a los hijos o que escriban con ellos. Cuando los padres no las satisfacen, porque al ser analfabetos no pueden hacerlo, los niños pasan a ser los que no llevan a la escuela las actividades completas y los que se retrasan en los aprendizajes.

En realidad, en estos casos la escuela está derivando la enseñanza hacia la casa, y en estas penosas circunstancias, está reforzando la vulnerabilidad en lugar de constituirse en un factor de superación.

Todos los niños y niñas pueden aprender a leer y escribir en la escuela, sin apoyos extraescolares, pero es necesario que se les enseñe no solo de manera explícita sino metodológicamente adecuada y con especial atención didáctica a las actividades que se derivan hacia el hogar. De esta manera, la enseñanza de la lengua escrita se constituye en un factor básico de la inclusión social.

¿Los niños y niñas que no avanzan al ritmo de los demás, siempre tienen problemas de aprendizaje?

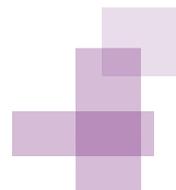
Los diferentes tiempos de aprendizaje de niños y niñas, los errores que cometen cuando leen y escriben, y, como vimos, sus variedades de lengua oral, en ocasiones, son relacionados rápidamente a patologías.

Sin embargo, para enseñar la lengua escrita es más importante preguntarse cómo ayudaríamos a una persona que tiene dificultades con lo que lee y escribe. Pensemos por ejemplo en lo que haríamos si nos dijeran que esa persona es extranjera, y que por lo tanto tiene las dificultades lógicas para comprender la lengua en la que están escritos los textos y para producirlos.

¿Prepararíamos un acercamiento oral, conversacional, a cada lectura, de tal manera que el extranjero antes de leer pudiera comprender las características del contexto del texto y el texto mismo? ¿Le prepararíamos un vocabulario de palabras clave para cada lectura? ¿Le proporcionaríamos ayuda para entender y construir las frases? ¿Mostraríamos nuestras propias estrategias de expertos, de nativos, para que pueda ver a través de un modelo concreto, cómo se hace frente a un problema de lectura, un problema gráfico, un problema de escritura, uno de comprensión? Si fuera un japonés o un chino, ¿lo ayudaríamos a reconocer la dirección de la escritura, las letras y los sonidos del español, los límites de las palabras, a diferenciar los grupos gráficos existentes y no existentes? ¿Le sugeriríamos alguna actividad de ejercitación que le permitiera mayor autonomía?

Seguramente haríamos todo eso con el extranjero. ¿Hacemos este esfuerzo con nuestros niños y niñas de primer grado respecto de la distancia entre su lengua oral y la lengua escrita estándar?

Esta perspectiva rechaza que las dificultades de niños y niñas, debidas a las características complejas del sistema alfabético y a la falta de enseñanza adecuada, sean consideradas exponentes de trastornos de aprendizaje. La concepción de lo diferente como anomalía proyecta sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura una mirada patologizante que, en lugar de preguntarse por el modo de enseñar, que es la responsabilidad de la escuela, enfoca los problemas como exclusivos de los alumnos y las alumnas.



¿Todos los niños y niñas cometen los mismos errores cuando aprenden a leer y escribir?

La complejidad de lo que tienen que aprender, hace que los niños y niñas cometan errores cuando escriben, especialmente cuando sus maestros eligen como único procedimiento didáctico de enseñanza la reflexión del niño o niña sobre la palabra oral, sin proporcionarle modelos escritos.

Falta de enseñanza respecto de las convenciones de la escritura	Errores comunes
Cuando no distinguen el sistema alfabético de otros sistemas escritos.	Mezclan grafemas con números y otros símbolos similares.
Cuando desconocen la linealidad de la escritura.	Suelen “dispersar” las letras de una palabra en la totalidad del espacio de la página.
Cuando desconocen la dirección de la escritura.	Comienzan a escribir de abajo hacia arriba, de atrás hacia delante.
Cuando no conocen los espacios del cuaderno destinados a la escritura.	Escriben en cualquier parte de la página, sean renglones o márgenes.
Cuando todavía no han aprendido la orientación de los grafemas.	Trazan los rasgos distintivos de los grafemas (en minúscula o mayúscula), con otra orientación. Por ejemplo E, F, D, P, L, S, otros.

Otros errores surgen porque los/as alumnos/as desconocen cómo funciona la lengua escrita.

Falta de enseñanza respecto del funcionamiento de la lengua escrita	Errores comunes.
Cuando no conocen el principio alfabético (cada grafema representa un fonema y se escribe en el orden que este fonema ocupa en la palabra oral).	Omiten grafemas.
	Agregan grafemas que no pertenecen a la palabra.
	Alteran el orden de los grafemas y los colocan en lugares de la palabra donde no corresponde.
Cuando no conocen las correspondencias fonográficas (o no recuerdan cuál es la letra que le corresponde a un determinado fonema).	Sustituyen un grafema por otro.
Cuando todavía no aprenden que la palabra es una unidad de la escritura separada por espacios en blanco.	Unen las palabras incorrectamente cuando escriben.
	Separan incorrectamente las palabras.

Otros errores surgen del desconocimiento de los defectos del paralelismo entre la lengua oral y la escrita.

Falta de enseñanza respecto de los defectos de paralelismo	Errores comunes
Cuando todavía no saben que la lengua oral y la escrita no mantienen una relación exactamente paralela.	Errores ortográficos de todo tipo.

Estos errores no tienen relación con la mayor o menor inteligencia de los niños. Se deben a la complejidad del sistema alfabético y requieren un trabajo paciente, sistemático y sostenido a lo largo de los tres primeros grados.

Por todo esto, es necesario ofrecer numerosas oportunidades sistemáticas de escribir con y sin ayuda, de revisar la escritura, contar letras, identificar grafemas, determinar las relaciones fono-gráficas, hasta que las palabras ingresen con su ortografía completa y correcta en la memoria léxica de los/as alumnos/as.

¿Todas las metodologías de enseñanza inicial de la lengua escrita son más o menos eficaces?

Actualmente, organismos internacionales especializados en la problemática de la enseñanza inicial de la lengua escrita, como la International Reading Association (IRA) y la National Association for the Education of Young Children (NAEYC), consideran que esta enseñanza debe:

- Garantizar el almacenamiento y recuperación de la información lingüística a través, de la escucha de lectura y conversación sobre la lectura.
- Desarrollar la conciencia gráfica a través de la observación y práctica guiada de escrituras diversas.
- Desarrollar la conciencia fonológica a través de la comprensión de las relaciones entre grafías y fonemas.
- Enseñar la discriminación de diferencias morfológicas y sintácticas.
- Desarrollar el léxico.
- Trabajar siempre para la recuperación del significado y sentido.

Se considera que las propuestas de enseñanza que presentan los módulos cumplen estos requisitos, son exponentes de metodologías equilibradas en tanto conjugan la actividad cultural con el análisis del sistema, trabajando tanto la percepción global y gráfica como el análisis fonológico.

¿Cuál es el obstáculo más grande para el aprendizaje inicial de la lengua escrita?

Las complejas relaciones entre la lengua oral y la lengua escrita que hemos explicado desafían la profesionalidad del docente. Sin embargo, la principal causa de fracaso de los aprendizajes de la lengua escrita en la escuela básica no es la complejidad en sí, que puede superarse si hay enseñanza, trabajo, posibilidad de reflexión, abundancia de textos para leer y aprender y de oportunidades para ensayar escrituras y buscar información.

El verdadero obstáculo es el currículum nulo, la ausencia de lectura y la falta de motivación para la escritura; es decir, la falta de enseñanza sistemática sustituida por actividades mecánicas, repetitivas y desprovistas de significación tanto para los alumnos y las alumnas como para el docente.

El peligro es no enseñar.



3. Propuesta de enseñanza inicial de la Lengua Escrita

Detallamos a continuación las características generales de esta propuesta de enseñanza inicial de la lengua escrita como modelo didáctico de cuidadoso equilibrio entre la enseñanza explícita del docente, el andamiaje y la gradual delegación de la responsabilidad lectora y escritora en los alumnos y las alumnas.

Ejes estructurantes

La etapa de enseñanza inicial de la lengua escrita es el ámbito donde:

- Se construyen las bases para el conocimiento de la lengua escrita como patrimonio cultural a través del conocimiento de productos y productores de la cultura escrita.
- Se construye el conocimiento básico acerca del sistema alfabético, del texto y el paratexto. Esto implica el conocimiento y la valoración de las características formales específicas de la lengua escrita y sus convenciones.
- Se construyen las bases para el conocimiento de los estilos y usos de la lengua escrita, a través de la exploración cotidiana de textos escritos y de la reflexión cuidadosamente guiada. Este tipo de conocimiento implica reconocer la diferencia entre la comunicación oral, dependiente del contexto, y la comunicación escrita no dependiente del mismo; aprender cómo se presenta la información escrita en forma organizada, clara y explícita, qué vocabulario es el adecuado según el texto que se quiere escribir.

El desarrollo de los conocimientos incluidos en los tres grupos mencionados no se produce en etapas sucesivas, es un proceso que se da simultáneamente. Esto quiere decir que no se espera que se logren los aprendizajes incluidos en el primero o segundo grupo para recién después comenzar con el siguiente.

Serios problemas se manifiestan cuando los distintos tipos de contenidos no se incluyen ni se articulan en la enseñanza de la lengua escrita. En efecto, si solamente se enseñan los elementos del código sin integrarlos a los textos de la cultura, los alumnos y alumnas son víctimas de una mecanización que los somete a repetir filas de letras y sílabas o aun peor a realizar aprestamientos visomotores que no les permiten comprender cuál es el sentido de semejante esfuerzo.

Si se pone el acento sobre el conocimiento del patrimonio cultural sin procurar que los alumnos aprendan a leer y escribir de manera autónoma mediante el conocimiento paulatino de las características del sistema de escritura, pueden hablar sobre los textos, pero no pueden leer ni escribir solos. En este caso, quedan en situación de dependencia de lectores y escritores externos, lo cual no contribuye a su autonomía.

Si no se trabaja sobre las diferencias entre lengua oral y lengua escrita, los alumnos y alumnas terminan creyendo que se escribe como se habla, con lo cual pasan a ser semianalfabetos o analfabetos funcionales.

La clase de Lengua como puerta de entrada a la cultura escrita

En los primeros grados, la tarea de enseñar la lengua escrita ocupa todas las horas de clase y por eso la lengua constituye un contenido transversal que se utiliza como herramienta para los aprendizajes en los distintos espacios curriculares. No obstante, en este enfoque, la enseñanza inicial de la lengua escrita se aborda en principio y de modo específico la clase de Lengua.

Las unidades de trabajo

Se concibe a los alumnos y las alumnas como sujetos activos que, fuertemente guiados y sostenidos por la enseñanza de sus docentes, aprenden a leer y escribir a medida que se transforman en activos exploradores de las más variadas marcas textuales, lingüísticas y no lingüísticas como, por ejemplo, ilustraciones, íconos, disposición del texto en la página, tamaños de las letras, proponen hipótesis de resolución de los problemas de lectura y escritura que encuentran y las verifican junto con sus compañeros, compañeras y docentes. Para el logro de estos aprendizajes se requiere la selección de unidades lingüísticas sobre las que se organizarán todas las actividades.

Se proponen unidades con significado desde el principio del aprendizaje y por ello los niños y las niñas van a operar con textos, oraciones y palabras, es decir unidades con sentido pleno, que precisamente por esa característica disminuyen las dificultades en los aprendizajes iniciales. Luego, en ese marco irán explorando y aprendiendo las sílabas y las letras, que son unidades desprovistas de significado.

Características de los textos para aprender a leer

El marco para las actividades son los textos completos, que reúnen las siguientes condiciones:

- legibilidad, es decir, presentación tipográfica correcta y clara;
- lecturabilidad, es decir, condiciones de selección de vocabulario y complejidad sintáctica adecuada a los niños y las niñas;
- imágenes que ayudan a comprender el contenido;
- extensión no mayor que una página;²³
- con frases que se repiten;
- con diálogos sencillos de entender.

Hay que comenzar con este tipo de materiales. Sin embargo, es importante pensar que no se trabajará indefinidamente con ese tipo de textos, sino que se irá aumentando paulatinamente la extensión y la complejidad de los materiales escritos.

Características de la lectura

Los y las docentes suelen manifestar dudas y vacilaciones a la hora de confrontar directamente a los niños y las niñas del primer grado con textos completos.

Es común que los docentes organicen situaciones de lectura de textos para promover el gusto por la lectura, pero en la mayoría de los casos el desempeño lector queda exclusivamente a su cargo.

Los niños y las niñas, para constituirse en lectores autónomos, deben avanzar en el conocimiento de la lengua escrita como patrimonio cultural, sistema y forma de comunicación específica, para lo cual es necesario ofrecerles situaciones diarias, sistemáticas y directas de exploración activa de material escrito auténtico, por ejemplo, cuentos infantiles, poesía, instructivos.

Se puede partir de situaciones de lectura global mediadas por el adulto, pero no se debe permanecer indefinidamente en ellas. Es imprescindible avanzar en la gradual complejización de las actividades de aprendizaje que constituyan desafíos nuevos e interesantes para niños y niñas, hasta que sean lectores y escritores autónomos. En este sentido el rol del docente como lector experto es muy importante porque planifica y ofrece estas oportunidades, se muestra como modelo de lector y escritor -para muchos alumnos y alumnas, el único- y sostiene con su experticia el proceso de aprendizaje y el gradual desarrollo de la autonomía de los niños y las niñas.

4. La Secuencia Didáctica

Características generales

Actividades sucesivas

Se ha seleccionado la actividad como unidad de trabajo en el aula porque supone un tiempo atencional adecuado a la capacidad de los niños y las niñas, un objetivo preciso, un producto esperado claro y diferente por vez, y porque la sucesión de una actividad y otra está didácticamente articulada para que el conjunto constituya una secuencia adecuada a los objetivos propuestos. Asimismo se presentan en un orden que es importante conservar durante el desarrollo.

La actividad es una unidad de aprendizaje y de enseñanza

Cada actividad es una unidad de trabajo y aprendizaje para los alumnos y las alumnas y una unidad de enseñanza para el docente; por eso, estas sesiones de trabajo se desarrollan presencialmente en el aula y con la guía del docente, es decir, no están pensadas para ser resueltas en la casa.

Las actividades se desarrollan en sesiones cortas e intensivas de trabajo

Mientras se desarrolla la capacidad de atención de los niños y las niñas, es conveniente evitar largas sesiones de trabajo, y sugerir la implementación de actividades en muchas sesiones cortas e intensivas, cada una de las cuales culminan en una producción.

Cada actividad focaliza un contenido

En cada actividad se focaliza un determinado contenido aunque se aborda junto con otros que aparecen con menor relevancia. La actividad es una acción, por ejemplo: “Buscar palabras entre distractores”. También se indica el foco, que es el contenido conceptual o procedimiento que se enseña a través de ella. Asimismo en cada actividad se indican los recursos necesarios y se brinda una descripción de sus pasos.



Las unidades de trabajo, en un orden analítico, son el texto, la oración, las palabras y las letras

Cada secuencia propone una marcha desde el texto hacia la palabra. Cada secuencia se inicia con el abordaje de un texto como totalidad, con una fuerte mediación del docente entre aquél y el contexto cultural al que pertenece. Las primeras actividades tienen como foco el texto completo y van acotando la mirada en torno de unidades menores: la oración y la palabra.

En el trabajo intensivo con la palabra (que siempre es extraída de un texto completo) se apunta al descubrimiento del principio alfabético del sistema y a la temprana construcción de la ortografía a partir del desarrollo de la conciencia gráfica y la reflexión respecto de las relaciones grafema-fonema, al tiempo que se ponen en juego las hipótesis de los niños y las niñas en relación con la escritura, qué representa y el modo en que lo hace.

Las actividades tienen estructura recursiva

Muchos niños y niñas, especialmente aquellos que no provienen de un entorno lector, no han tenido la oportunidad de mantener con los textos el contacto asiduo a partir del cual el texto mismo se vuelve previsible y permite experimentar la placentera sensación de dominio creciente. Por eso, el desarrollo de las actividades convoca a los alumnos y las alumnas a observar y buscar distintos aspectos en el texto que están trabajando. De este modo ellos vuelven una y otra vez al escrito, que se transforma rápidamente en un objeto de atención y exploración, que enfrentan cada vez con más conocimientos. Cada texto es explorado por lo menos diez veces. Esta decisión de trabajar de manera recursiva hace que puedan experimentar la sensación de comprensión creciente en cada contacto, sensación que aumenta la confianza y el gusto por el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Los niños y las niñas participan en actividades colectivas e individuales

El trabajo que desarrollan en cada actividad y en el proceso en su conjunto es cognitivo, visual y oral con el andamiaje del docente; no debería ser un trabajo oral a cargo del maestro. En momentos indicados, resulta apropiado que el/la docente lea en voz alta y los alumnos renarren o recuperen información utilizando su memoria. En las restantes actividades, se relacionan directamente con textos, oraciones y palabras, buscan información en el escrito, según indicación del docente, a través de la lectura individual, colectiva o en pequeños grupos, en voz alta o de manera silenciosa. En resumen, la secuencia propone la clase centrada en la actividad de los niños y las niñas.

Los y las docentes son fuente de enseñanza, información, confianza y aliento para los niños y las niñas.

El/la docente asume el rol permanente de fuente de enseñanza y de informaciones confiables sobre la escritura. Es importante que esté siempre dispuesto a ofrecer respuestas y a alentar las preguntas de los niños y las niñas, así como a brindar indicaciones acerca de cómo desarrollar las distintas actividades. Además aporta la confianza que los alumnos y las alumnas necesitan para sentirse capaces de aprender a leer y escribir.

Las actividades de cierre permiten reconocer los aprendizajes con orgullo y alegría

Al finalizar cada texto con todas sus actividades, los alumnos y las alumnas están en condiciones de escribir al dictado algunas palabras aprendidas y de formular frases y oraciones breves referidas a los temas tratados. La/el docente ha de realizar con ellos las actividades de cierre, dándoles tiempo para repasar cuántas palabras aprendieron, qué frases y pequeños textos pueden escribir. Se trata de momentos destinados a evaluar y disfrutar de los propios aprendizajes.



5. Las actividades: Características específicas

5.1. Actividades globales

Las primeras actividades abordan el texto como totalidad para aprehender, fundamentalmente a través del diálogo en clase, su significado y sentido, se las denomina actividades globales y son las siguientes:

- Conversación.
- Lectura modélica docente.
- Renarración, recitación, recuperación de informaciones.
- Exploración del paratexto.
- Lecturas y escrituras globales.

Conversación. Texto y cultura

La primera actividad consiste en entablar una conversación con los alumnos y las alumnas en torno al texto seleccionado para la lectura. La conversación sobre temas de estudio forma parte central de los contenidos de Lengua Oral. La conversación en el aula se diferencia de la charla espontánea de los niños en el recreo o en su casa. El diálogo en clase está orientado al aprendizaje. Este diálogo reclama la atención a los turnos de intercambio, la memoria de lo dicho en la conversación, la pertinencia de las intervenciones que se refleja en el mantenimiento del tema, la escucha atenta y el habla. La intervención del docente concentra a los alumnos/as en el tema y regula la participación de todos otorgando la palabra a los que menos hablan y enseñando a esperar el turno a los que hablan mucho.

La actividad focaliza aspectos relacionados con el contexto cultural en el que circula el texto. Recordemos que ser lector y escritor es ingresar en un contexto cultural que requiere nuevos conocimientos, habilidades y estrategias; no es solamente adquirir una técnica de transcripción.

El docente puede presentar brevemente el texto que van a leer y conversa con los niños acerca de qué función comunicativa cumple, quiénes son habituales lectores de ese tipo de texto, para qué se lee, quién/es son sus autores, qué otros textos similares conocen, cuáles son sus formatos y características generales, dónde circula habitualmente, y todo conocimiento que pueda movilizarse.

Los alumnos y las alumnas activan los conocimientos que puedan tener sobre cada género discursivo.

Muchos niños y niñas pueden no tener experiencias previas de lectura que les permitan disponer fácilmente de estos conocimientos. En ese caso es el docente quien tiene la oportunidad de enriquecer el trabajo, brindando mucha información que contextualice la lectura que se va a realizar.

Se trata de una actividad en la que el docente asume un importante rol de mediador cultural. A medida que los niños y las niñas van leyendo varios textos del mismo género aumentan sus conocimientos y es cada vez mayor la información que evocan por su cuenta antes de leer y que luego utilizan en la comprensión.

Lectura en voz alta del docente

A continuación el/la docente lee el texto en voz alta. Es decir, realiza una lectura modélica del texto. Es muy importante recordar que los alumnos y las alumnas no tienen por lo general buenos modelos lectores en su entorno, situación que, en la mayoría de los casos, coloca al docente como único modelo lector. Asumir esta responsabilidad implica darle a la lectura en voz alta la función de estimular el deseo de leer, impulsando a los niños y las niñas a esforzarse por sortear las dificultades del aprendizaje. La lectura en voz alta supone algunas acciones previas de los y las docentes:

- Seleccionar los textos de acuerdo con las características que se han expuesto (Ver “Características de los textos para empezar a leer”).
- Prepararse para leerles a los niños y las niñas. Es fundamental que el docente prepare la lectura antes de compartirla, ha de practicar para leer de manera fluida, para encontrar la entonación adecuada, realizar las pausas que el texto requiera, poner énfasis donde corresponde. Si lee un cuento, debe darles voz y hacer hablar con distintos tonos a los personajes que dialogan, incorporar un gesto que ayude a la comprensión de un pasaje, manejar los silencios y el suspenso.
- Prever las preguntas posibles de los niños y las niñas y prepararse para responderlas, para explicar el texto, para aclarar el significado de algunas palabras o frases disponiendo de sinónimos apropiados.
- Asumir que mientras los niños y las niñas no leen por sí solos es el docente quien produce el vínculo entre ellos y los textos. La lectura en voz alta además de producir este contacto representa para alumnos y alumnas el primer escalón en la comprensión del texto.
- Crear un clima adecuado para disfrutar la lectura.



Renarración, comentario, relectura de fragmentos específicos, recitado. Escritura del docente.

Si les han leído un cuento, los alumnos pueden renarrarlo reconstruyendo la secuencia narrativa; recordar y explicar con sus palabras el texto que ha leído el maestro o solicitarles la relectura de un fragmento, para lo cual el docente les pedirá que lo evoquen.

En el caso del texto instructivo recuperan la información sustancial de cada parte. Si se trata de textos poéticos, pueden memorizar en grupo y en la clase la totalidad o alguna de sus partes y lo recitan de distintas formas.

Estas actividades desarrollan la memoria y le dan sentido a la escucha atenta de la lectura en voz alta del maestro puesto que los niños y las niñas irán recuperando elementos de los textos, utilizando la memoria para recordar grupalmente con ayuda del docente la mayor parte de los detalles de lo que se acaba de leer.

A la vez se desarrolla la oralidad y se enriquece el vocabulario porque en cada renarración, recitado o recuperación de instrucciones, los alumnos y alumnas incorporan las palabras que han escuchado de la lectura docente.

Mientras los alumnos hacen este trabajo de recuperación o recuerdo, el docente va anotando las palabras más importantes en el pizarrón (con la tipografía que aparece en el texto y al lado en cursiva). Por ejemplo, si se trata de un cuento se escribe en el pizarrón la fórmula de apertura, los nombres de los personajes, el lugar, una oración o palabra que expresa el conflicto, otra con la resolución, la fórmula de cierre. Si se trata de un texto poético, el/la docente escribe en el pizarrón las partes para recitar en grupo: estrofas, versos, finales de estrofas, estribillos. Si se trata de un texto informativo, se pueden anotar palabras clave o elaborar un cuadro sencillo en el pizarrón.

Para cerrar la actividad, el docente lee las palabras clave y/o partes seleccionadas, señalando las escrituras. El objetivo de este trabajo es que el texto escrito empiece a ocupar un lugar en la memoria de los alumnos y las alumnas y quede escrito en el pizarrón o en carteles de papel que estarán a la vista mientras se desarrolle el resto de las actividades.

Exploración del paratexto, formato, diagramación

Los niños reciben una copia del texto que van a leer o cada uno tiene el texto en su libro. Observan la forma en la que cada texto ha sido “puesto en la página”. Esta actividad les permite la exploración de su materialidad gráfica, es decir, la exploración del texto como objeto.

Los niños y niñas deben recibir enseñanza para reconocer los distintos elementos del paratexto:

- lingüísticos: títulos, partes destacadas del texto, tipo y tamaño de letras;
- no lingüísticos: ilustraciones, fotos, viñetas.

Una correcta exploración del paratexto estimula las anticipaciones acerca del contenido del texto y aumenta la comprensión, ya que pone en marcha procesos de inferencia, es decir procesos por los cuales los lectores aportan información en relación con la que aparece en el texto.

Lectura y escritura de palabras y oraciones, relectura de fragmentos

Esta actividad representa una bisagra entre las que se desarrollan sobre el texto y las que lo hacen sobre oraciones y palabras. Es el momento en el que se acentúa la actividad a cargo de los alumnos y las alumnas con la enseñanza del docente que va guiando la lectura, parte por parte, del texto.

Recordemos que los niños y las niñas tienen el texto en su memoria, porque se les ha leído y lo han renarrado, comentado o recitado; además tienen el texto escrito en un cartel o en el pizarrón, y también lo tienen en una copia personal pegada en sus cuadernos o, si están leyendo libros de cuentos, cada uno tiene su ejemplar. Tienen además, las palabras clave escritas en el pizarrón o en un cartel a la vista.

El/la docente ayuda a los alumnos y las alumnas a identificar en el texto de su cuaderno o libro esas expresiones, párrafos u oraciones que previamente ha seleccionado, leído, releído y escrito en el pizarrón.

En esta actividad, se profundiza gradualmente la concentración sobre las marcas gráficas del texto y se afianza la observación detallada de la disposición, linealidad, dirección, espacios entre palabras y líneas, sangría, mayúsculas y letra capital; es decir, todas las pistas gráficas que facilitan la comprensión y permiten avanzar en el conocimiento del sistema en el que está escrito el texto.

El docente relee el fragmento seleccionado y propone a los alumnos y las alumnas identificar cuántas oraciones tiene el fragmento, cuántas palabras tiene la oración, dónde aparecen las mayúsculas y los puntos que son las marcas gráficas que caracterizan visualmente a la oración escrita.

Recordemos que los alumnos y las alumnas han escuchado, renarrado y explorado varias veces el texto, por lo cual seguramente han memorizado no sólo su estructura sino sus palabras. La/el docente seleccionará precisamente las partes que más familiares resulten a los niños y las niñas y que sean significativas en la estructura del texto. Luego puede proponerles preguntas que los desafíen a leer globalmente: ¿Hay palabras repetidas en las oraciones? ¿Cuáles? ¿Hay palabras que empiezan con mayúscula adentro de la oración? ¿Por qué sucederá esto? ¿Dónde dice “Había una vez”? ¿Cuál es la palabra más corta que aparece en la oración? Y así con las restantes palabras, identificándolas en el propio escrito y en el pizarrón.

Finalmente toda la clase lee en voz alta las oraciones, fragmentos o párrafos sobre los que han estado trabajando.

Las actividades que siguen a las globales acotan y profundizan el análisis en la lectura, escritura y revisión de palabras. Toda palabra escrita muestra el sistema alfabético funcionando con todas sus características: la palabra se lee y escribe en una dirección, linealmente, con letras sucesivas, puede ser escrita en distintos tipos de letras, se separa del resto con un espacio, y tanto para leerla como para escribirla es necesario conocer el principio alfabético y la ortografía que le es propia. Por eso, mientras se toma el texto como marco para el avance en la lectura y el posicionamiento de los niños y las niñas como verdaderos lectores, se propone la palabra como puerta de entrada al aprendizaje del sistema alfabético de escritura.

Para ello, la/el docente toma el conjunto de palabras clave que copió y que pertenecen al texto que se está leyendo y propone a los niños y niñas las siguientes.

5.2. Actividades analíticas de lectura

- Comparación de palabras.
- Comparación de partes de palabras.
- Análisis de la cantidad y el orden de las letras en la palabra.
- El sonido en la lectura.
- Los tipos de letras.
- Lectura entre distractores.

Comparación de palabras

La comparación es una estrategia lectora que concentra la atención sobre la materialidad de la escritura y conduce paralela y progresivamente al reconocimiento de:

- siluetas de palabras (largas, cortas, con letras altas, con tilde);
- las letras como elementos menores de la escritura (la palabra que tiene una “z”, la que tiene más “a” o más “e”, la que tiene “qu” y así sucesivamente con las distintas letras);
- las vocales y consonantes.

Asimismo, en el plano morfológico, la comparación de los principios y finales de las palabras constituye una estrategia para reconocer:

- singular, plural, femenino, masculino;
- familias de palabras. En esas últimas hay un morfema base que mantiene el mismo significado en toda la familia y que además mantiene, salvo pocas excepciones, la misma ortografía en todos los miembros de la familia; por ejemplo la “jota” en la familia de “juego, jugar, juguete, juguetón” y en la de “conejo, conejito, conejera”.

Por eso, la comparación es también una estrategia para aprender la ortografía de las palabras, que más adelante podrá explicarse a través de reglas. En resumen, la comparación de palabras es una actividad importante en la secuencia de alfabetización que además puede constituir un juego didáctico cotidiano, a partir del cual niños y niñas almacenan en su memoria colecciones de palabras iguales, similares, diferentes o muy diferentes. Esta exploración es la base para todo el desarrollo del léxico, que ocupa un rol importante tanto en el aprendizaje de la ortografía como en el proceso de comprensión lectora.

Análisis de la cantidad y orden de las letras de una palabra Su sonido en la lectura en voz alta

Como ya se ha dicho, en la palabra los niños y las niñas focalizan las letras a partir de las cuales establecen las correspondencias con los fonemas. Para ello, se propone el análisis de la cantidad de letras, el orden y lugar que ocupa cada una y su sonido en la lectura en voz alta. El/la docente puede escribirla en un cartel, que cortará en letras para que los alumnos la vuelvan a “armar”, colocando sucesivamente una a una las letras en el orden que corresponde. Esta actividad es colectiva porque es necesario involucrar a todos en el procedimiento de análisis; mientras uno “arma” la palabra, el resto le va indicando desde el banco cuál letra va. Esto debería repetirse en la actividad individual, para lo cual el docente puede distribuir individualmente un papel con la palabra completa; los niños y las niñas la cortan en letras y la vuelven a armar pegándola en el cuaderno.

Análisis de los tipos de letra que se usan para escribir palabras

Se presenta nuevamente, en cartel o escrita en el pizarrón, la palabra ya trabajada y el docente la escribe (o agrega otro cartel) en minúscula o en cursiva para que los niños y las niñas comparen ambas escrituras y vayan desarrollando la idea de que las palabras pueden estar escritas en distintos tipos de grafías, pero en el cambio de un sistema a otro (impresita a cursiva, por ejemplo) siempre se mantiene la misma cantidad, orden y sonido de cada letra. Para ello se promueven el análisis de la palabra, su lectura en voz alta y su posterior escritura.

Leer entre distractores

Después de haber trabajado analíticamente las palabras del conjunto seleccionado por el/la docente, seguramente los alumnos y alumnas podrán leerlas de un vistazo a partir del reconocimiento global de la silueta de una palabra, de una letra o comienzo rápidamente identificado. Esta lectura automatizada es valiosa porque permite leer rápidamente palabras por su recuperación en el léxico mental, sin necesidad de recurrir al deletreo.

La actividad nueve de la guía didáctica desafía esta forma de lectura porque propone leer las palabras conocidas y analizadas, mezcladas entre otras palabras muy semejantes, pero no conocidas ni analizadas en clase.

Por ejemplo, se trata de /contar cuántas veces dice CASA en esta serie:

CAMA CATA CASA MAMA CALA CAMA RAMA CASA CAPA CARA CASA

A través de esta actividad, los alumnos y alumnas son posicionados como lectores plenos, que emplean dos estrategias, la lectura de vistazo con las palabras que poseen en su léxico mental y el análisis con las palabras nuevas que encuentran en los textos.

Las actividades globales y analíticas de lectura y escritura posibilitan un espacio de la secuencia destinado a explorar las distintas posibilidades de escrituras.

5.3. Actividades de escritura

- Copia.
- Completamiento.
- Escritura de palabras con ayuda. Revisión conjunta.
- Escritura de palabras sin ayuda. Revisión posterior.
- Escritura de oraciones con y sin ayuda. Revisión.

Copia de palabras

La correcta copia del pizarrón y de otros textos es una rutina escolar, muy necesaria para que los niños puedan conservar las consignas de trabajo y los datos que necesitan con absoluta claridad. Esta estrategia de escritura se ejercita cotidianamente en clase. Debe automatizarse en los primeros grados para que niños y niñas puedan concentrarse en las estrategias más complejas o los niveles superiores del proceso de escritura.

Completamiento de palabras

El/la docente selecciona un conjunto de palabras conocidas por niños y niñas y las escribe con espacios en blanco para completar. Puede comenzar con las vocales. En esta actividad niños y niñas se concentran en las letras que faltan en una palabra, luego consultan la palabra completa que provee el/la docente y finalmente la escriben donde corresponde. En el primer mes de clases esta actividad se resuelve con ayuda del modelo completo, pero gradualmente se irá alternando con otras actividades en las que los niños completen sin el modelo. El/la docente les da la siguiente consigna oral: Completar las palabras con las letras que faltan. Resuelve un ejemplo en el pizarrón.

Escritura de palabras con ayuda

La/El docente propone escribir el nombre de un personaje del cuento que han leído. Entre todos recuperan oralmente la secuencia narrativa, el conflicto, la resolución, los personajes; utilizan las fórmulas de apertura y cierre tradicionales de los cuentos y renarran el cuento con ayuda del docente.

Luego los niños y las niñas escriben el nombre del personaje en sus cuadernos. El/la docente los incentiva para que pregunten lo que necesitan para escribir bien; los ayuda respondiendo todo lo que le preguntan: las semejanzas entre palabras, cuál letra escribir primero, cuál le sigue, cómo se traza una determinada letra, otros. Interviene proveyendo información tanto oral como escrita. Para ello debe distinguir los tipos de preguntas que le hacen; por ejemplo, las preguntas sobre la forma de las letras, se responden por escrito, pero ante el interrogante de cuál va primero, conviene pronunciar la palabra para que los niños y las niñas comprendan que la palabra escrita lleva las letras en el mismo orden que tienen los fonemas en la oralidad- y luego responder cuál se escribe primero. Los ayuda a buscar las letras en el cartel de nombres, en la lista de asistencia, en el abecedario del aula o en cualquier otra fuente de información con la que cuenten.

Escritura de palabras sin ayuda, reflexión y revisión

Una actividad sustancial en la secuencia didáctica es la escritura sin ayuda -en principio, de palabras, pero luego de oraciones y textos- ya que los niños y las niñas tienen que encontrar en la propuesta de enseñanza de la lengua escrita un momento para escribir según lo pueden hacer dado el estado de sus conocimientos, y además porque esta escritura es muy indicativa de sus progresos. Sin embargo, en el aprendizaje de la lengua escrita hay procesos muy complejos como la reflexión y la revisión del propio escrito que necesitarán la guía del maestro durante todo el ciclo.

Esto no implica proponer que el maestro llegue al tercer año guiando paso a paso la revisión. Si se trabaja desde el primer año con una fuerte valoración de las convenciones escritas, en tercer año los niños y las niñas deberían estar en condiciones de hacerlo solos. Se trata de un proceso que se va complejizando y va delegando en los alumnos y las alumnas la revisión de sus propias escrituras, puesto que para concentrarse en aspectos superiores o en unidades más complejas tienen que haber automatizado los procesos más simples para que no los distraigan, los niños y las niñas no deben revisar un texto completo solos, por ejemplo, la copia del pizarrón, la escritura de una palabra o de una oración.

Por eso se sugiere incluir actividades en las que el docente propone escribir alguna palabra relacionada con un texto leído, pero nueva para los alumnos. Lo propone siempre como un problema. “Quiero escribir... ¿Me ayudan?” Mientras se desarrolla la actividad los niños y las niñas escriben solos y el docente suspende la ayuda, pero luego propone un trabajo colectivo en el pizarrón.

Escritura de oraciones con y sin ayuda, reflexión y revisión

El/la docente o los alumnos proponen escribir oraciones a partir de las palabras que conocen. El docente les pide que le vayan diciendo cómo se escribe cada palabra, qué letra pone primero, cuál le sigue, otros, llamando a atención sobre las características de cada una (forma, altura, otros), que le indiquen cuándo tiene que dejar un espacio para separar. Una vez que se cuenta con el escrito correcto, es oportuno proponer la revisión guiada de lo que los niños y las niñas escribieron en el pizarrón.

El paso siguiente consiste en escribir oraciones con las palabras conocidas más alguna desconocida.

Luego, los alumnos y las alumnas revisan sus propios escritos en el cuaderno con la guía del docente desde el pizarrón: primero revisan la cantidad de palabras que escribieron, los espacios entre ellas, luego una a una las letras que forman cada palabra, descubren cuál omitieron, cuál pusieron de más, dónde se olvidaron de colocar tilde, cuáles se les “pegaron”, otros. Finalmente copian la escritura correcta del pizarrón. El docente revisa esta copia para observar los avances o la persistencia de dificultades que tendrán que ejercitarse.



5.4. Actividades de cierre

Al terminar la secuencia, alumnos y docente desarrollan una conversación sobre el tema de estudio donde recuperan sus aprendizajes y aprecian debidamente sus logros.

El/la docente orienta esta revisión:

¿Qué texto/s leímos?

¿Qué nos gustó más?

¿Cuántas palabras aprendimos a leer y escribir? En este caso, es importante que niños y niñas lleven una libreta diccionario donde ordenan todas las palabras que aprenden en cada secuencia. En el primero y segundo grado basta que ordenen por la letra inicial. Este trabajo proporciona otro contacto productivo con el abecedario.

¿Qué sabíamos al principio y qué aprendimos?

¿Qué más nos gustaría saber?

Nota sobre la tipografía de los textos

Los primeros textos que escriben los alumnos y las alumnas se relaciona con las funciones regulativas de la lengua escrita: el nombre propio, los nombres de maestros, compañeros y compañeras, el nombre y número de la escuela. Estos pueden realizarse en letra de imprenta, dado que en general son carteleras, tarjetas identificatorias y registros. Además, como se trata de las primeras manipulaciones de letras en el armado (escritura) de palabras, conviene operar con letras de imprenta, que son fácilmente percibidas como independientes unas de otras.

A medida que se avanza en la lectura, es recomendable que los alumnos y las alumnas tengan a su vista el texto que están trabajando en tipografía de imprenta y en tipografía cursiva, con buena diferenciación entre mayúsculas y minúsculas y con la puntuación completa. Se los debería estimular para que escriban alternadamente de las dos formas, sin mezclarlas.

La comparación de palabras y la lectura entre distractores puede incluir ejercitación en el reconocimiento de la misma palabra escrita en distintos tipos de letras.



6. La Gramática en el período de enseñanza inicial de la Lengua Escrita

Una gramática, desde un enfoque tradicional, es un modelo de descripción de una lengua y, para autores más modernos, es un modelo explicativo de la capacidad del hablante para producir y comprender los enunciados de su lengua.

En la escuela, la enseñanza de la gramática generalmente se considera sinónimo de enseñanza de la normativa, es decir, de aquella parte que dice “cómo debe ser” la lengua. Con ello pierde su parte más interesante para la didáctica, ligada a la reflexión acerca de “cómo es la lengua”.

Un enfoque tradicional de la enseñanza de la gramática en la escuela concibe al alumno como una “tabla rasa”, alguien a quien hay que proveer de toda la información proveniente de los gramáticos para que después la aplique, si puede, a la resolución de sus problemas lingüísticos y comunicativos.

Otros enfoques centrados en concepciones activistas consideran que los alumnos en esta etapa son espontáneos y carentes de normatividad, por lo cual el docente no se siente autorizado a modificar esas características a través de la incorporación de contenidos presuntamente arduos como la (mala) fama dice que son los gramaticales.

Los niños no son ni tablas rasas ni incapaces de relacionarse con la normatividad. Han desarrollado usos lingüísticos y comunicativos diversos que adquirieron en su entorno, con su familia, en su comunidad; además están aprendiendo a leer y escribir y sabemos que este aprendizaje no es fácil. Estos niños y niñas poseen una competencia lingüística y comunicativa que, si son estimulados por docentes que se interesen en lo que ellos piensan, les permite plantear y responder preguntas sobre el funcionamiento de la lengua que ya hablan y sobre la lengua escrita que están aprendiendo.

En la medida en que sus docentes les brinden oportunidades para pensar acerca del funcionamiento de la lengua a partir del planteo y la resolución de problemas lingüísticos y comunicativos, estarán luego en condiciones óptimas para abordar sistematizaciones formales en el ciclo superior.

Por eso, la enseñanza de la gramática en esta etapa consiste en que los alumnos y las alumnas puedan hacer buenas preguntas sobre la lengua y que encuentren en el aula, en los textos, con sus docentes y sus compañeros, el ámbito donde puedan responderlas.

¿Cómo se enseña la gramática durante el periodo de enseñanza inicial de la lengua escrita?

La gramática se enseña experimentando la lengua oral, la lectura y la escritura y jugando con trabalenguas y otros juegos del lenguaje que se explican en el material para segundo grado.

A partir de esas actividades piensan juntos, el/la docente y los alumnos, cómo se resuelven algunos problemas que ellas plantean. Desde esta perspectiva lo prioritario no es que los niños aprendan nombres de memoria, ni clasificaciones vacías, ni resuelvan ejercicios sueltos que no guardan relación con el resto de los contenidos curriculares.

Por el contrario, la gramática, en la escolaridad básica, tiene que ser un instrumento de reflexión ligado a la comprensión y producción de textos orales y escritos. Los y las docentes pueden repasar las secuencias de actividades de comprensión lectora de textos explicativos, de escritura y de oralidad que desarrollamos exhaustivamente desde el primer grado, para comprobar que hay una permanente reflexión gramatical muy exigente y precisa que acompaña estos aprendizajes, es decir, que en nuestra propuesta hemos planteado la enseñanza de la gramática fuertemente contextualizada.

El siguiente cuadro, exclusivamente pensado para los y las docentes, resume los contenidos gramaticales que se enseñan en cada grado del ciclo, cada vez que se habla, se escucha, se lee, se escribe, se piensa y se juega con la lengua oral y escrita.

Periodo de enseñanza inicial de la lengua escrita

Contenidos de gramática			
Primer Año	Segundo Año	Tercer Año	Didáctica
Articulación, entonación, pausas.	Articulación, entonación, pausas.	Articulación, entonación, pausas.	Lectura en voz alta.
Oración: reconocimiento como unidad gráfica.	Oración: sujeto, verbo, objeto. Concordancia entre el núcleo del sujeto y el núcleo del predicado.	Oración: sujeto, verbo, objeto. Concordancia entre el núcleo del sujeto y el núcleo del predicado.	Secuencias de lectura y actividades de completamiento y comparación de oraciones.
Orden de las palabras.	Orden de las palabras.	Orden de las palabras.	Juegos de agregar palabras. Ordenar palabras formando oraciones.
Concordancia en género y número entre artículo y sustantivo, sustantivo y adjetivo.	Concordancia en género y número entre artículo y sustantivo, sustantivo y adjetivo.	Concordancia en género y número entre artículo y sustantivo, sustantivo y adjetivo.	Actividades de completamiento y comparación.
Familia de palabras. Reconocimiento de la raíz.	Familia de palabras. Campo semántico. Clasificaciones. Sinónimos. Antónimos. Separación de palabras en sílabas.	Familia de palabras. Campo semántico. Clasificaciones. Sinónimos. Antónimos. Hiperónimos.	Secuencias de lectura y escritura. Juegos del lenguaje.
Nombres propios con mayúscula y comunes con minúscula,	Nombres propios con mayúscula y comunes con minúscula,		Secuencias de lectura y escritura.
	Preguntar, afirmar, negar, exclamar.	Preguntar, afirmar, negar, exclamar.	Dramatización. Lectura en voz alta. Secuencias de lectura y escritura. Comparación y análisis.

7. La enseñanza de la Ortografía

En este marco teórico definimos la lengua escrita como un sistema completo y complementario de la lengua oral. (Ver “Lengua oral materna y lengua escrita, sus características y diferencias”) Vimos que:

- La lengua oral es un sistema de signos fónicos. Los signos fónicos (para simplificar, las palabras orales) están formados por un significado o concepto y un significante fónico que se percibe por el oído y se emite por el aparato fonador.
- La lengua escrita es un sistema de signos gráficos. Los signos gráficos (para simplificar, las palabras escritas) están formados por el mismo significado o concepto que tienen las palabras orales, pero asociado a un significante gráfico que se percibe por la vista y se emite en forma de trazos sobre alguna superficie real o virtual.

El sistema de una lengua escrita alfabética como el español, según las historias de la escritura, ha sido organizado a partir de una correspondencia término a término entre fonemas de la lengua oral y grafemas de la lengua escrita, de tal manera que a cada fonema le correspondiera un grafema. Toda lengua escrita alfabética es, en principio, paralela a la lengua fónica correspondiente. La relación término a término es una relación biunívoca que supone, por ejemplo, que si el fonema /e/ corresponde al grafema e y sólo al grafema e, entonces el grafema e corresponde al fonema /e/ y sólo al fonema /e/. Esta relación de biunivocidad es la relación que se establece entre las unidades de dos códigos paralelos. En la medida en que la relación biunívoca se mantenga (que cada grafema corresponda a un fonema) se está frente a un “*paralelismo perfecto*”. Ver: “La lengua escrita alfabética es paralela a una lengua oral”

Además, esta relación biunívoca de paralelismo perfecto es económica y simple porque si el hablante conoce los fonemas de la lengua oral y aprende los grafemas de la lengua escrita paralela, entonces escribe sin problemas.

Pero la historia de la evolución de cualquier lengua oral, sus contactos con otras lenguas, la diversidad de hablantes de distintas regiones, los nuevos términos, y la apropiación diversa de esa lengua que han hecho las diferentes generaciones a través del tiempo produce desajustes en estas relaciones. Cuando se altera la biunivocidad, surgen los “defectos de paralelismo” que son el desvío de la biunivocidad o paralelismo ideal o perfecto y la consiguiente reacomodación de las relaciones entre letras y fonemas. Ver “El paralelismo entre la lengua oral y la escrita no es perfecto”

En español, la mayoría de los casos de defectos de paralelismo son del tipo: un fonema corresponde a varios grafemas. A este defecto se lo llama poligrafía (poli: muchas; muchas grafías; es decir, más letras que fonemas).

La consecuencia inmediata es un problema de ortografía, porque el que escribe no sabe qué grafema de la poligrafía posible corresponde usar y se pregunta, por ejemplo: ¿Lo que yo escucho como /baca/ se escribe baca o vaca? Cualquiera de las dos sería posible, porque no hay en español un fonema para el grafema v y otro fonema para el grafema b, sino que hay un fonema /b/ con una poligrafía: v, b.

La ortografía es la reglamentación de las correspondencias entre grafemas y fonemas que señala formas precisas de componer los significantes gráficos y rechaza otras formas.

¿Qué es un error de ortografía?

Por ejemplo, las grafías:

<i>tolor</i>	en lugar de	<i>dolor</i>
<i>batio</i>	en lugar de	<i>patio</i>

No presentan verdaderos errores de ortografía, porque P no forma parte de la poligrafía de /b/ que como vimos tiene dos posibilidades V o B, pero no P. Puede que el usuario no conozca la lengua fónica (esto le pasa a un extranjero), o no conozca las correspondencias fono-gráficas (esto le puede pasar a un niño que recién empieza a escribir).

Por otro lado en las siguientes escrituras:

<i>biolencia</i>	en lugar de	<i>violencia</i>
<i>jigante</i>	en lugar de	<i>gigante</i>
<i>girafa</i>	en lugar de	<i>jirafa</i>

Se puede decir que las grafías del primer término son erróneas.

Entonces, hay que diferenciar error de desconocimiento. El que escribe *tolor* por *dolor*, todavía no conoce las correspondencias. El que escribe *baca* por *vaca* conoce las posibilidades, pero no fijó la selección correcta.

Error de ortografía es toda “elección errónea” del grafema perteneciente a una poligrafía posible dentro del sistema.

¿Cómo se enseña la ortografía?

- En español hay algunos casos de paralelismo perfecto o correspondencia biunívoca (ver más adelante el cuadro).
- Hay casos que se conocen en lingüística como *distribución complementaria* porque se distribuyen delante de las vocales, Por ejemplo, delante de unas vocales aparece siempre **C** y delante de otras vocales aparece siempre **QU**:

Fonema	Grafema	Distribución complementaria
/k/	<i>c</i>	(a, o, u) <i>ca, co, cu</i>
	<i>qu</i>	(e, i) <i>que, qui</i>

Eso mismo pasa con **g** y **gu**:

Fonema	Grafema	Distribución complementaria
/g/	<i>g</i>	(a, o, u) <i>ga, go, gu</i>
	<i>gu</i>	(e, i) <i>gue, gui</i>

También pasa con **r** (inicial de palabra y después de **n, s y l**) y **rr** (intervocálica). Los demás casos no responden a correspondencias biunívocas ni a distribución complementaria, por lo cual, la única forma de aprender es observando muchas palabras bien escritas y realizando todas las actividades indicadas en las secuencias.

Proponemos el siguiente esquema de enseñanza para la escolaridad básica (no solamente hasta tercer grado).

La ortografía del español tiene	¿Cuándo se enseña?
Un grupo de correspondencias biunívocas, esto es una relación uno a uno entre fonemas y grafemas : PTDFLMNChAEIU en silaba directa (consonante +vocal).	Entre 1ero. y 2do. Año. Como los hemos propuesto en las secuencias de primero y segundo, se enseña a través de la lectura (estrategias de análisis y comparación) de palabras bien escritas y a través de la escritura (estrategias de copia y revisión guiada) desde el primer año (y aun desde antes) y del trabajo sistemático sobre el léxico de los textos leídos.

Continúa de página anterior.

La ortografía del español tiene	¿Cuándo se enseña?
<p>Plurivocidades de resolución sistemática, general y sin excepción.</p> <p>Alternancia C / QU (CASO QUESO QUIISO COSO CUNA). Siempre QUE y QUI se escriben con QU.</p> <p>Alternancia G/ GU (GATO GUERRA GUIISO GOTA GULA). Siempre GUE y GUI se escriben con GU.</p> <p>Alternancia R / RR RATA ROTA RUTA RETA RITA pero CARO / CARRO; CORO / CORRO; CURO / CURRO; PERO / PERRO</p>	<p>Entre 2do. y 3er. Año</p> <p>Se continúa enseñando como en primer año, a través de la lectura (estrategias de análisis y comparación) de palabras bien escritas y a través de la escritura (estrategias de copia, revisión guiada y reescritura). Se agrega a partir de segundo año, la ejercitación (por completamiento de palabras) y memorización luego del trabajo sistemático sobre el léxico de los textos leídos.</p>
<p>Plurivocidades abiertas</p> <p>B / V; C / S / Z; G / J; Y / LL; Ñ / NI; H</p>	<p>Se enseñan desde 1er. Año, como ya lo hemos descrito, a través de la lectura (estrategias de análisis y comparación) de palabras bien escritas y a través de la escritura (estrategias de copia, revisión guiada con consulta de fuentes de información y reescritura), porque la mayoría de las palabras que presentan estas plurivocidades no tienen regla.</p> <p>Desde 4to. año en adelante, cuando los niños ya saben escribir BIEN un conjunto importante de palabras, se sistematizan algunas reglas.</p> <p>Se ejercita la escritura de familias de palabras (<i>cocinar cocina cocinero cocido cocción</i>), (<i>coser cosido</i>).</p> <p>A ellas se agrega desde segundo ciclo la enseñanza de prefijos, (vinculados con temas de estudio y con literatura: <i>BIO biólogo; biodiversidad; biosfera</i>) y de sufijos (vinculados con temas de estudio y con literatura: <i>-SIBLE sensible extensible</i>).</p>

La ortografía del español tiene	¿Cuándo se enseña?
La tildación a/á, e/é, i/í, o/ó, u/ú	<p>Se enseña desde 1er. Año como ya hemos descrito, a través de la lectura (estrategias de análisis y comparación) de palabras bien escritas y a través de la escritura (estrategias de copia, revisión guiada y reescritura).</p> <p>Durante todo el tercer año, cada vez que se escribe una palabra que lleva tilde el/la docente llama la atención sobre la presencia de este signo diacrítico.</p> <p>Como ejercicio, en el tercer año, alumnos y alumnas con la ayuda del docente comienzan a reconocer en cualquier palabra, lleve tilde o no, cuál es la sílaba tónica.</p>



8. La evaluación en la enseñanza inicial de la Lengua Escrita

La evaluación es una herramienta privilegiada de la enseñanza, ya que es imprescindible que los docentes conozcan y analicen los saberes iniciales de sus alumnos y alumnas, las dudas que tienen, cuáles son los aspectos problemáticos que los hacen vacilar; en definitiva, es fundamental observar con mirada cada vez más experta cuáles y cómo son los conocimientos y procesos de construcción de los niños y sus estilos de aprendizaje en distintos momentos de su trayectoria. Desde esta perspectiva, la evaluación adquiere su plena dimensión de dispositivo que permite:

- El relevamiento sistemático y organizado de información y su interpretación, de manera que permita sostener el rumbo o reconducir el proceso educativo, corrigiendo errores y desviaciones.
- El análisis de un proceso complejo como este, para ponderar la congruencia y el grado de eficiencia con el que se ha concretado cada uno de sus pasos. Para efectuar este análisis, es necesario reflexionar sobre diversos planos de la evaluación, a fin de que sus resultados sirvan para mejorar el proceso en su conjunto.

La evaluación debe permitir la extracción de datos rigurosos del punto de partida y de cortes precisos en el desarrollo del aprendizaje de los niños y niñas que afrontan el contenido más exigente de toda su escolaridad: aprender a leer y escribir. Los datos que provee la evaluación son la base para diseñar las acciones que permitan asegurar las trayectorias escolares completas y oportunas especialmente en comunidades educativas donde esas trayectorias se ven históricamente amenazadas por la discontinuidad y el fracaso a través de ajustes permanentes en los dos ámbitos específicos del quehacer educativo:

- la optimización de la enseñanza;
- la gestión de la escuela.

Para que la evaluación no sea arbitraria requiere la explicitación del marco teórico desde el cual se va a evaluar. En el marco teórico que sustenta este enfoque, la enseñanza de la lengua escrita y su aprendizaje posibilitan el ingreso a la cultura escrita de la comunidad a través del conocimiento y apropiación del sistema de la lengua escrita, los procesos cognitivos que ese aprendizaje propicia las nuevas prácticas sociales que implica. Dicho ingreso promueve y a la vez exige un cambio cognitivo en el sujeto que aprende a leer y escribir. Tal cambio cognitivo no es un proceso sencillo ni obedece a etapas estipuladas con carácter universal para todos los alfabetizandos. Por el contrario, es un proceso de aprendizaje altamente complejo y variable según los alumnos, sus condiciones de partida, el proyecto educativo que se les ofrece, su contexto social y personal.

La enseñanza inicial de la Lengua Escrita promueve el desarrollo de competencias o capacidades específicas

Al aprender las bases de la lectura y la escritura, niñas y niños desarrollan unas competencias sobre las cuales se ha de construir progresivamente su conocimiento y uso de la compleja estructura de la lengua escrita. Competencia es un término acuñado en la lingüística que significa conocimiento internalizado, usado en este caso como conocimiento de usos y desvelamiento de normas.

¿Qué conocimientos o capacidades debe desarrollar un alumno en el proceso de aprendizaje inicial de la lengua escrita?

Hemos discriminado tres capacidades fundamentales para el aprendizaje inicial de la lengua escrita: las competencias lectora, escrita y alfabética.

- La evaluación de la capacidad lectora permite observar los avances y las dificultades de los alumnos en las formas de construir y diferenciar significado y sentido a partir de los signos escritos.
- La evaluación de la capacidad escrita permite observar los avances y las dificultades de los alumnos para producir escritura convencional, significativa y adecuada a un contexto.
- La evaluación de la capacidad alfabética permite observar los avances y dificultades de los alumnos en su metaconocimiento acerca del sistema de la lengua escrita, como lengua distinta de la oral, que se usa en otro contexto y tiene unidades de variada extensión, un principio de funcionamiento, convenciones de uso y una configuración específica.
- Se evalúan posicionamientos respecto de las capacidades.

Posicionamiento: es un término técnico no vinculado puntualmente con la evaluación tradicional numérica, que hemos acuñado para referirnos al lugar de construcción desde donde cada niño interroga al sistema de escritura en función de las situaciones didácticas que haya podido experimentar, vivenciar. En este sentido, la evaluación aporta datos sobre distintos posicionamientos:

Posicionamiento respecto de la capacidad lectora

La capacidad lectora se manifiesta en términos generales cuando el alumno puede comprender un texto escrito; este proceso tiene un largo y complejo desarrollo cuyo punto culminante es la comprensión autónoma del escrito. Pero en sus comienzos hay que aprender a evaluar detalladamente los avances porque el logro de la autonomía lectora es un proceso de aprendizaje muy lento que requiere enseñanza sistemática.

Forman parte de este proceso, las siguientes habilidades:

Identificar palabras

Las bases de la comprensión lectora se asientan en la identificación de cada una de las palabras que componen un texto. La comprensión de palabras puede evaluarse al principio de primer año proponiendo a los alumnos y las alumnas la identificación de determinadas clases (animales, juegos, útiles, otros) entre distractores muy semejantes. En estos casos no basta una lectura global de la silueta de la palabra, sino que es necesaria una gran atención donde además se pone en juego la competencia alfabética del niño o la niña.

Leer textos conocidos

Se puede evaluar la comprensión de una lectura que se ha leído y explicado en clases anteriores a la evaluación de producto. La capacidad lectora incluye la habilidad de releer, es decir, de actualizar la comprensión en una segunda lectura. En ese caso, se incorpora una lectura conocida en la evaluación de producto, para ver si realmente lo que el alumno o la alumna leyó con otros lo incorporó a su conocimiento individual. Es muy importante informar a los niños y las niñas que se incluirá en la evaluación una lectura ya conocida para que la repasen. Esto permite evaluar su actitud de compromiso con el estudio.

Leer textos nuevos

También se puede evaluar la comprensión de una lectura nueva para los alumnos y las alumnas. En este caso la selección ha de ser muy cuidadosa pues, aunque la lectura sea nueva, deberá tener el mismo tipo de dificultad de las lecturas ejercitadas en clase, con el docente, pero menor extensión. Se deberá observar que la lectura nueva que se incorpora en la evaluación de producto sea más corta (por lo menos la mitad) respecto de las leídas en clase (que suelen llevar más de un día de trabajo). Las lecturas deberán tener igual complejidad en la estructura de las frases y tipos de palabras empleadas, con signos de puntuación y auxiliares conocidos y temática habitual para los niños y las niñas.

Es conveniente incluir en la evaluación los dos tipos de lectura, conocida y desconocida. La lectura conocida permite evaluar relectura, memoria y habilidades de repaso. La lectura nueva permite visualizar logros y dificultades en la marcha, necesariamente extendida en el tiempo, hacia el logro de la lectura autónoma.



Qué niveles de comprensión se evalúan:

Toda lectura permite un nivel de comprensión literal y un nivel de comprensión inferencial.

Para conocer la capacidad de lectura literal se pide la recuperación de datos que deberán estar claramente expresados en el texto: nombres de personajes, frases o características del personaje que se repitan, otros.

La comprensión inferencial reclama más actividad del lector. Hay inferencias que se pueden extraer a partir de la reorganización de datos o informaciones que están diseminados en el texto. Ejemplo: Caperucita Roja, ¿era obediente o desobediente?

Hay otras inferencias más elaboradas que hay que reconstruir a partir de alguna experiencia del mundo que el sujeto posee y que le permite hacer relaciones que no están diseminadas en el texto. Ejemplo: ¿Por qué el lobo no se comió a Caperucita cuando la encontró en el bosque la primera vez?

En el primer año, los docentes deberán leer las consignas de lectura para sus alumnos y alumnas y asegurarse de que hayan comprendido las preguntas.

Posicionamiento respecto de la capacidad escrita

La capacidad escrita consiste en la capacidad de producir de manera intencional un texto o discurso escrito adecuado a una situación. El texto puede estar constituido por una palabra, frase o conjunto de frases.

La capacidad escrita puede evaluarse en términos de:

- Habilidad para la copia completa de un texto de otro (este es el caso de la escritura de fechas y textos de consignas anotados en el pizarrón).
- Habilidad para producir escrituras de rutinas, por ejemplo, la escritura del nombre propio.
- Habilidad para reordenar en una frase palabras que se presentan en forma desordenada o en lista. Esta actividad evidencia el reconocimiento del orden sintáctico y la progresión temática.
- Habilidad para producir una escritura pertinente, por ejemplo la respuesta a una breve consigna.
- Habilidad para reproducir en la evaluación de producto una escritura cuyo modelo se haya trabajado fuertemente en clase.



Posicionamiento respecto de la capacidad alfabética

La capacidad alfabética se manifiesta cuando el alumno comienza a operar con la noción de valor diferencial, es decir con la idea de que en el sistema las unidades se oponen unas con otras y esto produce diferencias de significado. Esta capacidad se pone en juego cuando los alumnos tienen múltiples oportunidades de operar con:

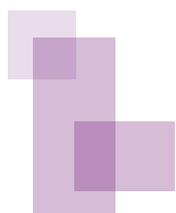
- la identificación de la palabra en el texto;
- la identificación de las letras en el interior de una palabra.

En este último caso, el indicio de que un alumno o alumna entiende el valor diferencial de cada letra se aprecia en su capacidad de operar con las letras al interior de una palabra, intencionalmente y comprendiendo que la cantidad, sustitución o desplazamiento de las letras producen cambios significativos.

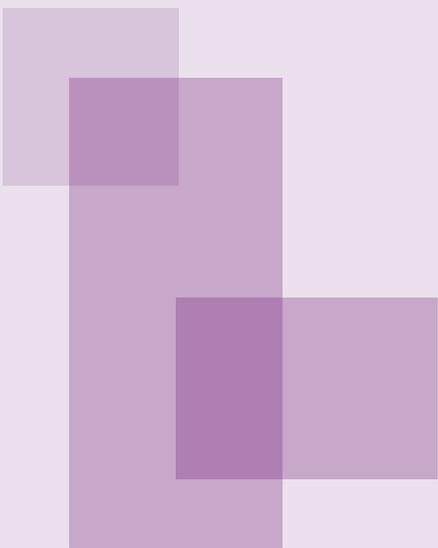
Qué tipo de ejercicio sirve para evaluar la marcha de esta capacidad:

- Clasificación de palabras cortas y largas.
- Clasificación de palabras que empiezan igual, que tienen letras intermedias iguales o que terminan igual (en una letra, en sílaba, en vocales, otros).
- Completa una palabra que tiene blancos.
- Cambio de una/s letra/s para formar otra palabra (añadir, sacar).

La evaluación deja de ser un juicio cerrado acerca de los resultados del alumno ya que no es solamente el momento final de una etapa, sino que muestra el posicionamiento de los alumnos en distintos puntos de acercamiento al objeto de conocimiento. Así entendida la evaluación es un proceso habitual e integrado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que permite analizar el conjunto de los elementos educativos (proyecto, maestro, alumno, material, dinámica, otros). Evaluar no es tomar por sorpresa al alumno.



Bibliografía



Bibliografía

AAVV (2010). *La formación docente en alfabetización inicial*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en:

http://cedoc.infed.edu.ar/upload/La_Formacion_Docente_en_Alfabetizacion_Inicial2.pdf

Alisedo, G.; Melgar, S. y Chiocci, C. (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós.

Alisedo, G. (2015). *La lengua escrita alfabética*. Módulo Aportes de la Lingüística General y de la Historia de la Escritura. Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Alisedo, G. y Melgar, S. (2015). *Los desafíos de la lengua escrita para el que aprende a leer y escribir*. Módulo Aportes de la Lingüística General y de la Historia de la Escritura. Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Alvarado, Maite. (Coord.) (2001). *Entre líneas*. Buenos Aires: Flacso Manantial.

Borzone, A. M. (1999). “Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura”, en *Lingüística en el aula*, Centro de investigaciones lingüísticas. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba, Año 3, Número 3.

Braslavsky, B. (2003). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción la alfabetización temprana*. Buenos Aires: FCE.

Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires: FCE.

Camilloni, A. et al. (2010). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Cassany, D. (1994). *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós.

Castorina, J. et al. (1996) *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós, 1996.

Castorina, J. y Carretero, M. (comps.) (2012). *Desarrollo cognitivo y educación (I) Los inicios del conocimiento y Desarrollo cognitivo y educación (II)* Buenos Aires: Paidós.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Cook-Gumperz, Jenny (Comp.) (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona, Paidós.

Davini, M. C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Santillana, ediciones UNESCO.

International Reading Association (IRA) y National Association for the Education of Young Children (NAEYC), (Octubre de 1998). “Aprendiendo a leer y escribir: prácticas evolutivamente adecuadas para chicos pequeños” en *The reading Teacher*, Vol. 52, Nº 2.

INAFOCAM (2013). *Marco de formación continua*. Una perspectiva articuladora para una escuela de calidad. Santo Domingo, República Dominicana.

INAFOCAM (2013). *Plan Estratégico 2013-2016*. Santo Domingo, República Dominicana.

INAFOCAM (2014). *Sistematización del primer año de ejecución de la estrategia de formación continua centrada en la escuela*. Santo Domingo, República Dominicana.

Karmiloff – Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*, Madrid: Alianza.

Melgar, S. y González, S. (1999). *Narracuentos*. Libro del docente. Bs. As.: Kapelusz Editora.

Melgar, S. y González, S. (1999). *Escribecuentos*. Libro del docente. Bs. As.: Kapelusz Editora.

MINERD (2014). *Diseño Curricular Nivel Primario*. Primer ciclo (1ro, 2do y 3ro). Santo Domingo, República Dominicana.

MINERD (2014). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*. Santo Domingo, República Dominicana.

MINERD (2016). *Diseño Curricular Nivel Primario*. Primer ciclo (1ro, 2do y 3ro). Santo Domingo, República Dominicana. Editora Centenario, S.R.L.

Mona Mourshed, Chinezí Chijioke Michael Barber, McKinsey (2010). Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo. *Serie Documentos de PREAL Nº 61*, abril 2012, página 16.

Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M. (1989). *La zona de construcción del conocimiento*, Madrid, Morata.

Olson, D. y Torrance, N. (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.

Olson, David. (1998). *El mundo sobre papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*, México, FCE.

Secretaría de Estado de Educación (2008), *Plan Decenal de Educación 2008-2018*, Santo Domingo, República Dominicana.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.

Wagner, D. (1998). “Contextos y definiciones” en *Alfabetización: Construir el Futuro*, Lausanne, Suiza, Oficina Internacional de Educación, Instituto Internacional de Alfabetización, UNESCO.

Zamero, M. (2010). *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación*. Disponible en:

http://cedoc.infed.edu.ar/upload/La_formacion_docente_en_alfabetizacion_inicial_como_objeto_de_investigacion_1.pdf

Zamero, M. (2014). *Alfabetización inicial: perspectiva histórica*. Módulo Perspectivas para la enseñanza de la alfabetización inicial. Especialización Docente Superior en Alfabetización Inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Material de distribución gratuita

