

# Nuevas perspectivas en la enseñanza inicial del lenguaje escrito

Susana Ortega de Hocevar

Instituto de Lectura y Escritura. Subsección Cátedra UNESCO para la Lectura y Escritura en América Latina. Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo

Mendoza. Argentina

suhoccevar@nysnet.com.ar

## Resumen

El presente trabajo aborda una problemática subyacente tanto a la formación de formadores de Nivel Inicial y Educación General Básica, común y especial como a los docentes en servicio: el logro de un auténtico cambio de paradigma en la enseñanza de la lectura y la escritura inicial. La aparición de los modelos cognitivos implicó un cambio profundo en la enseñanza de la lectura y de la escritura, de tal magnitud que numerosos investigadores consideran que se produjo un “cambio de paradigma”. Después de varios años de aplicación de los modelos netamente cognitivos (Flower y Hayes, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1987; van Dijk y Kinstch, 1983) se evidenció la necesidad de encontrar un enfoque integrador que incluyera el contexto social y cultural, la actitud y las motivaciones personales de quien lee o escribe, en tanto factores determinantes de los procesos cognitivos que el lector y el escritor ponen en marcha en una situación comunicativa particular. Este enfoque se origina en los modelos “sociocognitivos” en primer lugar (Hayes, 1996; Castelló, 2003) y luego en los “socioconstructivistas y culturales” (Bruner, 1991; Vigotsky, 1988) Este cambio de paradigma se ha logrado plenamente a nivel teórico, en la didáctica que se enseña o en la que se explicita en los cursos de capacitación docente. Falta aún lograrlo en la didáctica que se aplica en el aula, Debido a ello la formación de formadores en la actualidad debe ocuparse no solo en que los futuros docentes o los docentes en servicio reconozcan la actividad constructiva del niño sino, sobre todo, en la comprensión de las variaciones individuales de los niños pequeños de manera tal que las prácticas educacionales hagan posible el éxito de todos ellos a pesar de las diferencias (Neuman, 1998)

## Introducción

El presente trabajo aborda una problemática subyacente tanto a la formación de formadores de Nivel Inicial y Educación General Básica, común y especial como a los docentes en servicio. Es evidente que los tiempos actuales son tiempos de cambio. El cambio ha caracterizado de modo general los últimos años del siglo XX y los primeros de este siglo. Estos cambios afectan todos los aspectos de la vida, entre ellos, el educativo, el de los docentes y de los alumnos; afectan al sistema educativo en sus diversos componentes.

No podemos negar que el contexto social, cultural, recreativo y cívico de las personas cambia constantemente en la medida en que se enfrentan a la globalización y a los avances tecnológicos. No escapa a estos cambios el modo en que la gente hace uso de la lectura y la escritura ni la manera en que los niños adquieren el lenguaje escrito. Cito al respecto lo que sostienen Anstey y Bull (2007: 44):

Se ha analizado el cambio como nueva constante y el impacto de la globalización y la tecnología en los comportamientos sociales y en las prácticas de lectura y escritura. Es evidente entonces, que su enseñanza y su aprendizaje necesitan cambiar. Los alumnos no solo requieren una mayor base de conocimientos sobre los textos y la alfabetización, sino también recursos, actitudes y estrategias para ajustar y desarrollar las prácticas de lectura y escritura cuando lo requieran. Necesitan ser capaces de sobrellevar y enfrentar los nuevos tiempos y las nuevas alfabetizaciones.

Esto ha llevado a los investigadores mencionados a un nuevo concepto de alfabetización: el de alfabetizaciones múltiples, centrado en la forma en que la alfabetización y las prácticas de lectura y escritura han sido influenciada por los cambios locales, mundiales, sociales, culturales y tecnológicos. En este nuevo marco hay que ocuparse tanto de la pedagogía como de la enseñanza de la lectura y la escritura.

La aparición de los modelos cognitivos implicó un cambio profundo en la enseñanza de la lectura, en tanto comprensión y de la escritura, en tanto producción, de tal magnitud que numerosos investigadores consideran que se produjo un “cambio de paradigma”. (1)

Después de varios años de aplicación de los modelos netamente cognitivos se evidenció la necesidad de encontrar un enfoque integrador que incluyera el contexto social y cultural, la actitud y las motivaciones personales de quien lee o escribe, en tanto factores determinantes de los procesos cognitivos que el lector y el escritor ponen en marcha en una situación comunicativa particular. Este enfoque proviene de los modelos “sociocognitivos”.

Considero que este cambio de paradigma, que también ha originado lo que se podría denominar “una nueva querrela de los modelos”, se ha logrado plenamente a nivel teórico, en la didáctica que se enseña o en la que se explicita en los cursos de capacitación docente. Falta aún lograrlo en la didáctica que se aplica en el aula, que es el cambio que requiere la compleja sociedad en que vivimos, en la que cada vez son mayores los porcentajes de fracaso escolar.

Intentaré desarrollar brevemente los principales aspectos este nuevo paradigma y esbozar cómo llevarlo al aula superando dilemas y querellas.

## **Los fundamentos**

El tratamiento del tema implica tomar una postura frente a la alfabetización, ya que ninguna práctica educativa es neutra. Dependerá de la concepción de alfabetización que se asuma el enfoque que se le de a su enseñanza. Coincido con Berta Braslavsky (1991:16) en que a la hora de optar por una definición de alfabetización no se elija una de tipo pragmático *“adaptada al nivel más bajo, y por eso no se acepta que alfabetizar significa simplemente inducir la lectura y la escritura mecánica de letras, sílabas y oraciones sin sentido, ni tampoco el logro de la codificación y decodificación de grafemas y fonemas en palabras”*.

Tradicionalmente el concepto de alfabetización estuvo ligado al dominio del código, lo que originó un paradigma de enseñanza, que denominaré tradicional, centrado en prescripciones metodológicas acerca de cuál era la forma más conveniente de enseñar el código en sí. Esta postura, basada en una concepción perceptivo-motriz de la escritura y la lectura, se vinculó al concepto de “madurez” para estas dos macrohabilidades lingüísticas que dio lugar a los contenidos de “aprestamiento” y a los “test” de predicción de la madurez que durante tantos años han tenido vigencia en la escuela y que aún hoy no están desterrados. Este paradigma, enmarcado en una corriente lingüística que postula una relación de subsidiariedad de la escritura con respecto al lenguaje oral, es decir que adopta una concepción fonográfica y transcriptivista de la escritura, concibe la enseñanza de la escritura dissociada del lenguaje escrito y centra su interés en desarrollar competencias del niño, en tanto aprendiz del lenguaje escrito, focalizadas en habilidades perceptivo-motoras. El aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica y el docente, en consecuencia, está preocupado por las prescripciones metodológicas más adecuadas para el dominio de dicha técnica. Esto origina una escisión en el proceso de aprendizaje. Primero se enseña la notación o el código escrito y, en segundo término, recién cuando el código se domina ampliamente, el lenguaje escrito tal como aparece en nuestra cultura.

El abordaje de la enseñanza de la escritura desde esta perspectiva fue resuelto a través de métodos que se clasificaron en sintéticos o analíticos según las habilidades perceptivas puestas en juego, previo paso por un período de aprestamiento que, en lo didáctico, se concretó en actividades dirigidas a los componentes neuro-psicomotrices de los procesos tanto de lectura como de escritura. En la década del 60 el enfrentamiento entre los seguidores de los métodos sintéticos y de los

analíticos dio origen a lo que Braslasvky denominó *La querella de los métodos para la enseñanza de la lectura*, título de una obra de repercusión internacional que publica en 1962.

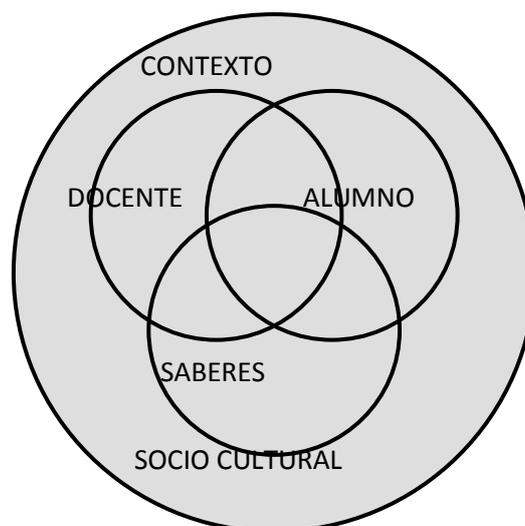
Algunos de estos antiguos métodos, tanto sintéticos como el de la palabra generadora, se utilizan, en la actualidad, casi masivamente en escuelas de escolaridad común y especial de Mendoza. Considero que amerita una investigación seria determinar cuáles son las causas de esta larga vigencia que, en el caso de los métodos sintéticos, los primeros registros de su existencia son del año 8 a.C. (2) y , en el del método ecléctico denominado de “la palabra generadora”, arranca a fines del siglo XIX.

Braslasvky (2004) sostiene que esta vieja querella ha resurgido con mucha fuerza en la última década, tanto en Estados Unidos como en Francia, entre los métodos fónicos (Chall, 1990) y los seguidores del “lenguaje total” (“whole language”), encabezado por Kenneth Goodman, que postulan un aprendizaje natural.

La adopción de una concepción más profunda de alfabetización nos acerca al nuevo paradigma que adopta una concepción lingüística de la escritura de relativa autonomía con respecto a la manifestación oral del lenguaje. Se concibe a la escritura como un sistema de representación del lenguaje, en contraposición a la concepción transcriptivista del paradigma tradicional. No se admite una disociación entre la escritura y el lenguaje escrito sino por el contrario se busca la integración de ambos. Se tienen en cuenta las representaciones y procesos conceptuales que realiza el niño para la construcción del sistema de escritura alfabético como así también los saberes y procesos cognitivos implicados en la lectura y la escritura. Se parte del desarrollo de las competencias vinculadas a la comprensión y producción escrita en situaciones comunicativas, es decir, la capacidad para comprender y producir textos escritos contextualizados.

Este nuevo Paradigma se sustenta en varios ejes teóricos: a- los procesos de representación del sistema alfabético de escritura en sujetos en vías de alfabetización (alfabetización emergente o temprana); b- los procesos de comprensión y producción textual elaborados en el marco de la Psicolingüística, c- las consideraciones acerca de los textos, que adopta formulaciones básicas de la Lingüística textual; d- la prevención primaria del fracaso escolar a partir de los aportes de La Ontogénesis de la Enunciación; e- los principios pedagógicos-didácticos de las teorías constructivistas e interaccionistas, que aporta la Didáctica de la Lengua, más específicamente, de la Alfabetización.

En este modelo se concibe el proceso enseñanza-aprendizaje como una relación en la que intervienen tres componentes o subsistemas en constante interrelación: el saber o contenido, el alumno y el docente.



Esquema N° 1: Tríada pedagógica. (3)

## **El sujeto**

El niño, al estar inmerso en una cultura alfabetizada, elabora conceptualizaciones acerca de la escritura y el lenguaje escrito. Estas escrituras históricamente han sido consideradas como “garabatos”, “puro juego” o “hacer como si” se supiera escribir. Sólo en las últimas décadas, a partir de los 70, se comenzó a dar importancia a estas escrituras espontáneas, que no son el resultado de la copia, sino de las exploraciones que realizan los niños acerca de lo que es la escritura o de las funciones que ésta tiene. Vygotsky (1979), a principios del siglo pasado, ya había señalado la importancia de estas primeras escrituras, que él denominó la “prehistoria del lenguaje escrito”, cuyo primer antecedente está en el gesto, luego en el desarrollo del simbolismo a través del juego, del dibujo y, finalmente, del lenguaje escrito. Estas primeras manifestaciones del niño recibieron en la década del 80 la denominación de alfabetización emergente: “las conductas de lectura y escritura de los niños pequeños que preceden a la alfabetización convencional y luego evolucionan hacia ella” (Sulzby, 1992: 151). Pero en los últimos años se sumó a este concepto el de alfabetización temprana (Neuman, 1998) que rechaza el término emergente ya que se considera que la lectura y escritura no son habilidades “emergentes”, de las que pueden participar sólo algunos niños, sino que son actividades culturales complejas de las que deben participar todos los niños. Desde esta perspectiva también se prefiere el término de alfabetización avanzada al de convencional ya que se concibe a la alfabetización como un continuum.

La década del 90 instauro, de esta manera, una nueva polémica. En los primeros años de esta década impactaron las investigaciones acerca de la alfabetización emergente y, al finalizar, se impusieron las de la alfabetización temprana. En esta querrela se interponen dos enfoques: el psicopsicolingüístico (Teale y Sulzby, 1989) y el sociocultural (Neuman, 1998).

Desde la perspectiva del niño, en tanto sujeto de este aprendizaje, realizaremos una breve descripción acerca de cómo se consideran, desde estos dos posturas, que aprenden los niños a leer y escribir

### ***a- El enfoque psicopsicolingüístico***

Teale y Sulzby (1989) señalan como propios de los niños pequeños, en tanto aprendices de la alfabetización, las siguientes características:

- comienzan a aprender a leer y escribir muy tempranamente en una sociedad letrada
- las funciones de alfabetización forman parte integral del proceso de aprendizaje,
- la lectura y la escritura se dan de manera concurrente e interrelacionada,
- el aprendizaje es activo y se da a partir de la comprensión del funcionamiento del lenguaje escrito.
- Este enfoque aparece como un hecho revolucionario ya que se creía que la alfabetización se iniciaba en la escuela y que los niños necesitaban una maduración (6 años).
- Se opone al conductismo ya que estos aprendizajes “emergen” en el sujeto sin enseñanza.
- Se reconoce la intervención de los adultos.
- Se constituye en los primeros gérmenes de una ampliación y superación del concepto de alfabetización

Es necesario señalar que este proceso sólo se da en aquellos hogares en que el niño desde los primeros meses toma contacto con material escrito, que la alfabetización forma parte del contexto en que está inserto, con padres que interactúan con ellos cuando realizan actividades de lectura y escritura. Esto explica porqué continúan las situaciones de fracaso escolar ya que muchos niños de nuestra sociedad están excluidos de este proceso.

### ***b-El enfoque sociocultural***

Neuman (1998, en Braslavsky, 2004:101) describe las siguientes características en el desarrollo de los niños:

- El proceso de alfabetización no responde a una psicogénesis universal.

- La diversidad está presente en todos los aspectos de la enseñanza de los niños pequeños.
- La alfabetización es un proceso social al que los niños ingresan a través de interacciones en distintas situaciones comunicativas. Estas interacciones promueven la motivación y la habilidad para el uso de la lectura y la escritura, que no debe, en consecuencia, realizarse en soledad.
- Los niños necesitan desarrollar conocimientos y habilidades en el proceso de alfabetización y la escuela debe proporcionárselas, siempre en instancias significativas.
- La activa participación de los niños en actividades de lectura y escritura les permite descubrir para qué sirve el lenguaje escrito y cómo funciona.
- Los padres deben implicarse en este proceso para darle continuidad y coherencia.
- Algunos niños necesitan de un apoyo mayor ya que pueden tener dificultades físicas o educacionales. La escuela debe atender estas necesidades especiales en programas inclusivos.
- La escuela tiene la responsabilidad de averiguar lo que los niños saben acerca de la lectura y la escritura y ayudarlos a hacer conexiones con lo que considera que deben saber.
- Propicia una evaluación continua, en múltiples contextos y focalizada en distintas conductas de los niños.
- Se pone el acento en la calidad de la educación para la diversidad.
- Se restablecen las responsabilidades del maestro. “La declaración necesita ser clara con respecto al rol de la instrucción, ya que nadie deviene naturalmente alfabetizado”. (Declaración conjunta de IRA y NAEYC)(4)
- Se propone que la escuela mantenga la continuidad de la alfabetización temprana como un proceso creativo, placentero, necesario, útil, inteligente, vinculado a la cultura escrita de su medio.

Como apreciamos este enfoque no niega las investigaciones anteriores pero incluye a los niños que habían quedado excluidos: los que no disfrutaban de la cultura escrita en sus hogares. Introduce la diversidad y la interacción social, resignifica el rol del docente en el aula y la necesidad de emplear estrategias variadas para atender a cada niño en su individualidad. Se postula una enseñanza equilibrada, que si bien tiene como meta una alfabetización avanzada, recupera, pero no reproduce, la enseñanza de habilidades que los niños necesitan.

En síntesis, todas las investigaciones advierten sobre la importancia de este proceso que realizan tempranamente los niños como así también de la necesidad que no se interrumpa con el comienzo de la escolarización, sino que, por el contrario sea el punto de partida para el logro de la alfabetización convencional o avanzada. Del último enfoque analizado se desprende que aquellos niños que no lo realizaron este proceso en el seno de su hogar deberán realizarlo en la escuela.

El niño, al ingresar a la escolaridad, debe realizar complejos aprendizajes entre los cuales podemos mencionar:

- Aprender a comunicarse y cooperar con adultos y compañeros, fuera del marco del hogar y que, en consecuencia, no comparten su contexto comunicativo habitual.
- Aprender a desarrollar nuevas habilidades en el uso del lenguaje para participar en actividades de la clase, acceder a las oportunidades del aprendizaje y demostrar lo que han aprendido.
- Enfrentarse a las exigencias de la alfabetización, es decir al aprendizaje del lenguaje escrito, que implica entre otros aspectos a tomar conciencia de las unidades del lenguaje y desarrollar diferentes estrategias de procesado del discurso: formas de enunciación “de distancia”, “dependientes del texto”, que utilizan, en general, referencias endofóricas (5); cuándo interpretar estas formas, en la lectura como endofóricas o exofóricas, sin las claves de desambiguación que proporcionan lo suprasegmentales y lo paralingüístico.

### **c. El docente**

Posicionarse en este paradigma exige rechazar todas las propuestas didácticas centradas en la teoría del estímulo-respuesta, del condicionamiento que se pone de manifiesto en las clases que validan la amenaza, el premio o el castigo e ignoran la autoestima, la capacidad cognitiva de los niños y las diferencias individuales. Desterrado esto hay que incluir todas las manifestaciones culturales de la comunidad, generar en el aula un ámbito enriquecedor, dar cabida al juego y diversificarlo, planificar adecuadamente todas las intervenciones del docente, encontrar la forma para abordar todos los temas que se presenten, lograr el respeto frente a la diversidad, favorecer el diálogo, con la participación de todos los niños, estimular los aprendizajes individuales y grupales, poner en contacto a los niños con todo tipo de textos, pero, además, introducir conocimientos, enseñar procedimientos y desarrollar actitudes.

### **d. Un modelo holístico socio-constructivo de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.**

**Principios** ( Vigotsky, 1979; , Bruner, 1987; Cole, 1994: Rogoff, 1997)

- La naturaleza interactiva del conocimiento.
- La naturaleza social de las funciones psicológicas superiores.
- El aprendizaje asistido.

#### **Concepción holística en el socioconstructivismo**

El holismo se entiende como la síntesis de unidades organizadas en un todo. Vigotsky basa su postura en tres aspectos:

1. Se opone al procedimiento de análisis que se puede denominar de descomposición de conjuntos psíquicos complejos en sus elementos ya que se obtiene como resultado productos distintos al de conjunto analizado. Esto constituye una crítica a la psicología de las facultades o asociacionista.
2. Se opone a la fragmentación de la enseñanza cuando se desentiende del contexto social y cultural. Señala que hay que tener en cuenta la construcción social del aprendizaje como un todo: la escuela en su contexto social y el aula en su contexto institucional.
3. Deben aceptarse modelos didácticos que unifiquen el pensamiento con la palabra en el significado.

En síntesis, un modelo holístico socioconstructivista de la alfabetización temprana se refiere tanto a

- La situación del aprendizaje en el contexto de la escuela y su organización institucional, como
- El abordaje de los contenidos (lectura y escritura)

Se entiende que al tener en cuenta los cambios culturales producidos por las nuevas tecnologías, el término cambiante de alfabetización, también las incluye.

En función de ello dos componentes, esencialmente unificados e interdependientes, integran este modelo:

1. El escenario → la escuela, su contexto y su organización institucional
2. La significación y el sentido → ejes de la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito.

#### **Objetivos del modelo:**

- Concebir la díada enseñanza-aprendizaje como un proceso constante de transacción de conocimientos.
- Entender el conocimiento como un conjunto de representaciones simbólicas, conceptuales, procedimentales y actitudinales, referidas a un dominio específico. En este caso: el lenguaje escrito que se emplea en distintos contextos y situaciones comunicativas específicas.
- Diferenciar en el proceso de alfabetización inicial dos tipos de desarrollo:

- a- los que el niño puede realizar por sí mismo, en general como parte de un aprendizaje perceptivo (como por ejemplo: discriminación visual de letras y palabras), por exposición a la escritura o inmersión en un medio con abundantes materiales escritos.
  - b- aquellos en que el adulto juega un rol fundamental en tanto mediador de los aprendizajes. (que involucra a todos los otros conocimientos y competencias, incluidos los usos y estructuración discursiva del lenguaje).
- Realizar el diagnóstico de los saberes que posee el niño cuando ingresa a la escolaridad como así también de las características lingüísticas, sociales y culturales de la comunidad a la que pertenece.
  - Seleccionar estrategias que permitan el tránsito de la alfabetización emergente o temprana a la convencional o avanzada de una manera natural.
  - Desarrollar la competencia comunicativa de los niños en sus tres subcompetencias básicas: lingüística, comprensiva y productiva, especialmente la competencia narrativa y la capacidad de movilidad enunciativa.

**Propuesta alfabetizadora:**

Esta propuesta incluye la prevención primaria del fracaso escolar mediante la priorización de cuatro desarrollos claves, que por razones de espacio y tiempo sólo enunciaré:

**Del lenguaje oral.** Amparados en la premisa de que el niño ingresa a la escuela, básicamente, para adquirir el lenguaje escrito, es decir la lectura y la escritura, además de las matemáticas, muchos docentes no tienen en cuenta que el lenguaje oral del niño no está totalmente desarrollado, mucho menos cuando estamos hablando del Nivel Inicial y del Primer ciclo de la EGB. Los niños aún emiten producciones imperfectas desde distintos puntos de vista: fonológico, sintáctico, semántico. A esto debe sumarse el lenguaje que utiliza el docente no siempre coincide con el del alumno y, por lo tanto, muchas veces no es comprendido por el niño. Son numerosas las diferencias entre el enunciado del adulto y el del niño que pueden originar dificultades en la comprensión.

**De la capacidad de movilidad enunciativa.** El trabajo sobre la movilidad enunciativa es muy diferente del trabajo que tradicionalmente se realiza en la escuela focalizado en la articulación, la sintaxis y el léxico. El abordaje de lo lingüístico no debe ser realizado desde las teorías de la lengua como sistema sino desde una perspectiva discursiva apoyada en la Teoría de la Enunciación. En esta postura el objetivo es lograr mensajes adaptados a la situación de enunciación, teniendo en cuenta los parámetros lingüísticos. La movilidad enunciativa, está muy ligada al origen socio-cultural del niño y tiene una importancia fundamental en el momento de comprender y asumir la especificidad de la escritura. En general, los niños emplean un lenguaje dependiente de la situación y esto le ocasiona problemas en el momento del aprendizaje de la escritura ya que ésta requiere de un lenguaje que se apoya en un marco restringido de referencia dentro del contexto inmediato de la expresión.

**De la competencia metalingüística.** Se debe partir de la competencia comunicativa que el niño posee para desarrollarla gradual y equitativamente en sus tres subcompetencias: la lingüística, la comprensiva y la productiva a partir de la reflexión para pasar de "un saber hacer" a "un saber acerca de". El concepto de conciencia lingüística, fue introducido por Mattingly (1972), quien caracteriza la diferencia entre percibir el habla y leer en términos de actividades lingüísticas "primarias" y "secundarias". Las actividades lingüísticas "primarias" de percibir y producir el habla son naturales en todos los seres humanos. Se desarrollan sin que medie una enseñanza sistemática. Aprender a leer y escribir, por el contrario, plantea dificultades a muchos niños a pesar de que sean competentes en el uso de la lengua. Es por ello que Mattingly asume que leer y escribir no son habilidades lingüísticas primarias sino secundarias. Este autor y otros investigadores consideran que al ser la lectura una actividad lingüística secundaria requiere "conciencia lingüística" o un conocimiento metalingüístico de ciertos aspectos de la actividad lingüística primaria. El desarrollo de la "conciencia lingüística", en los niños pequeños, es realmente un "puente" que facilita el aprendizaje de la lectura y la escritura.

**De la competencia narrativa.** Darrault (2000:4) considera que es una competencia profunda que permite al niño comprender y producir relatos bien formados, manifestados en diferentes lenguajes disponibles: oral, escrito, corporal, icónico. Considera que esta competencia será determinante en la puesta en marcha de las operaciones cognitivas necesarias para la lectura de los textos escritos. "La competencia narrativa juega un rol primordial en la constitución de un verdadero lector: aquel que tiene acceso al sentido global de un texto".

El niño, poco a poco, de la mano de los mismos relatos que le leen o le cuentan o que él lee a "su manera" y, que luego recuenta, ingresa, gracias a la función imaginativa, desde lo perceptual y contextualizado a lo no vivido, a lo no ahora, a lo no aquí al yo-tú, aprendiendo a solucionar los distintos problemas discursivos que se le presentan. Tiene la posibilidad de ingresar a "otros mundos", o mundos alternativos. Para lograrlo tiene que realizar un trabajo de descontextualización seguido de una nueva contextualización que es uno de los condicionamientos básicos para el logro del lenguaje escrito desde una perspectiva cognitiva. Numerosos investigadores, entre los cuales podemos citar a Bruner (1991), consideran que esta capacidad de descontextualización y de ingreso a mundos alternativos constituye una competencia específica del ser humano que le permite elaborar un plano de metarrepresentaciones. Las metarrepresentaciones son los fundamentos de la teoría de la mente, es decir la capacidad para atribuir a los demás estados intencionales e inteligentes. A través de ellas el niño logra desarrollar, a su vez, las bases de las destrezas comunicativas que son decisivas en los usos lingüísticos. El empleo funcional del lenguaje, en la mayoría de los usos cotidianos, implica una delicada adaptación de los hablantes a los estados mentales supuestos de sus interlocutores. Es evidente que no conversamos igual con una persona conocida que con una que acabamos de conocer, con un adulto que con un niño, con un experto en un tema que con aquel que es un novato.

El docente alfabetizador debe graduar sus intervenciones en función de un continuum cuyos extremos son el control absoluto de la clase o dirigismo y el autoaprendizaje.

Sus principales acciones son:

Intervención tanto en el proceso de alfabetización emergente o temprana como convencional. Sus intervenciones deben incluir los siguientes aspectos:

*Contingencia semántica:* los niños pequeños comienzan a emplear sus palabras en un contexto situacional muy limitado. El adulto, se apoya en las pistas, las interpreta y, en base a ellas, expande la emisión del niño. Numerosas investigaciones han demostrado que la contingencia semántica de las expresiones, es decir el hecho de que el habla adulta mantiene y depende del tópico o tema del enunciado previo del niño, ha mostrado una correlación positiva con avances en el desarrollo lingüístico (Nelson y otros, 1973). Por otro lado, esta contingencia que comienzan a desarrollarla los padres en el hogar y, luego, el docente, en la oralidad tienen una incidencia fundamental en el logro de una de las características esenciales del lenguaje escrito. La contingencia puede adoptar diferentes formas: repeticiones, reestructuraciones, continuaciones del tópico.

Las reestructuraciones: mantienen el tópico del enunciado pero producen cambios estructurales modificando o proporcionando los componentes del sujeto, verbo, objeto, ponen al niño con la estructura habitual de la lengua, que el niño incorpora para futuras emisiones. Nelson (1973) comprobó que los niños adquieren antes las formas sujetas a reestructuración. También demostró que son un medio eficaz para la adquisición de nuevas formas sintácticas.

*Lecturas de textos:* son numerosas las investigaciones que han demostrado la incidencia favorable de la lectura de todo tipo de textos, pero sobre todo los narrativos, en la adquisición del lenguaje escrito, por su contribución a la internalización del esquema narrativo, en tanto representación mental de la estructura del cuento, que facilita la comprensión y producción del discurso narrativo. La narrativa, como he señalado, constituye un uso temprano del lenguaje y es un medio universal y fundamental para representar, interpretar y relatar nuestra experiencia.

La lectura frecuente de cuentos a los niños contribuye, además, al desarrollo del vocabulario, la adquisición de conocimientos sobre el libro y su manejo, sobre la orientación de la escritura

(horizontalidad, direccionalidad, linealidad), la identificación de palabras, distintos tipos de letras, etc.

*Hacer partícipe al niño de acciones de lectura y escritura:* en este aspecto utilizamos el concepto de "andamiaje" (concepto de Bruner) una de cuyas formas más habituales es el formato (6) Por ejemplo en las primeras lectura de libros de imágenes se pueden crear formatos o rutinas que otorgan al niño contextos altamente predecibles, pero no rígidos, que lo ayudan a participar en estas situaciones y a ir internalizando conocimientos acerca del tipo de lenguaje en que están escritos los libros, las relaciones entre los dibujos y el texto, los tipos de textos, etc.

*Instrucción directa:* es necesaria en muchas oportunidades y no debe ser dejada de lado en ninguna postura didáctica. Por ejemplo: la mayor parte de las convenciones sociales se enseñan por instrucción directa (tratamiento, saludos, dar las gracias, etc.) También muchas palabras se enseñan en forma directa. , los niños aprenden el significado de esas palabras y las recuerdan en el contexto de esas situaciones.

*La interacción:* en situaciones de comprensión y producción de textos, con formas discursivas variadas y con multiplicidad de textos en portadores originales y en situaciones comunicativas concretas, que se complementan y alternan con las ya mencionadas como intervenciones.

*La sistematicidad:* las actividades de lectura y escritura no pueden constituir actividades aisladas, sino que se insertan en proyectos de lectura y escritura a través de los cuales el niño, con la ayuda del docente, pueda concretar los procesos esenciales del lenguaje escrito: la comprensión textual, con los distintos abordajes del texto, y la producción: planificación, textualización, traducción o escritura propiamente dicha, revisión y reescritura.

#### **A modo de cierre**

El trabajo con los niños, desde esta perspectiva, encarado con seriedad y sistematicidad, no sólo tenderá el "puente" entre el hogar y el Nivel Inicial y entre éste y el primer ciclo, sino que servirá para evitar el fracaso de aquellos niños que abandonan la escuela por sus dificultades con la lectura y la escritura. Si se concretan propuestas pedagógicas de calidad se darán respuestas más justas para el desarrollo y el aprendizaje de todos los niños.

Largas y profundas reflexiones, personales, con mis colegas formadores de formadores, con docentes en servicio, con graduados recientes, me llevan a concluir que lograr un cambio de paradigma no es una tarea sencilla. Nos hallamos frente a un verdadero dilema que data de muchos años y, cada docente podrá salir del dilema en que está inserto sólo cuando, por convicción interna, encuentre el camino adecuado y la confianza necesaria para transitarlo. Si esto no se logra no habrá cambio ya que éste sólo existe en el interior de cada uno.

#### **Notas**

1. Kuhn (1970) considera que un "cambio de paradigma" se produce cuando un campo del conocimiento no puede explicar fenómenos a partir del modelo vigente. En este caso se ha pasado de un paradigma prescriptivo, basado en el producto, a uno no prescriptivo, basado en el proceso.
2. Dionisio de Halicarnaso en su obra *De la composición de las palabras*, describe el método alfabético. (Braslavsky, 1962:25).
3. Para efectuar el análisis de los supuestos que subyacen en las prácticas docentes destinadas a la alfabetización inicial adoptaré el modelo conceptual que desde la psicología educacional Coll (1993) denomina triángulo interactivo, la ingeniería didáctica francesa titula sistema didáctico (Riccó, 1994) y que en las investigaciones dirigidas por la prof. Matilla (1993), en las que participamos los asesores del Departamento de Aplicación, de la Facultad de Educación Elemental y Especial (UNCuyo), siguiendo a Castorina (1989), hemos denominado tríada pedagógica, cuya representación podemos apreciar en la Figura N° 1.
4. IRA: internacional Reading Associattion. NAEYC: Nal Association for de Education of Young Children.

5. En la comunicación oral se utiliza un modo de enunciación de proximidad, también denominado de dependiente de la situación ya que se apoya en claves relacionadas con la situación. Las palabras que se emplean, generalmente, refieren al contexto de situación. A esta referencia se la denomina exofórica, en contraposición a la endofórica que indica que la correferencia está en el texto mismo.

6. Formato: interacción contingente entre dos partes actuantes, en el sentido de que una de las respuestas de cada miembro depende de la del otro.

### Referencias bibliográficas

Anstey, M. y Bull, G.(2007) "Principios básicos de u currículo centrado en alfabetizaciones múltiples". *Revista Lectura y Vida*, 28,2,56-63

Braslavsky, B. (1962) *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.

\_\_\_\_\_ (1991) *La escuela puede*. Buenos Aires: Aique.

\_\_\_\_\_ (2004) *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: FCE.

\_\_\_\_\_ (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires:FCE.

Bruner, J. (1987) *La importancia de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Bruner, J. (1991) *Actos de significado*. Madrid: Alianza.

Castelló, M., (2003), "De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura" en *Revista Signos*, Valparaíso, Chile, Volumen XXXV, N° 52-53, p. 149-162.

Chall, J. (1999) "Policy implications of literacy definitions". En Venezky, R. el al (comps). *Toward Defining Literacy*. Newark: IRA.

Darrault, I. (1991) "La prevención en la escuela", *Revista La Hamaca*, Buenos Aires, Año I N° 1.

\_\_\_\_\_ ( 2000), *Hacia una política de prevención en la escuela. Las dificultades y los trastornos del lenguaje oral y escrito*, traducido por la Dra. Gómez de Erice, Mendoza, FEEyE.

Flower, L. y Hayes, J. (1981) *A Cognitive Process. Theory of Writing*, *College Composition and Communication*, 32,4, 365-387.

Hayes, J. (1996) "Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura" en *The Science of Writing*. New Jersey:Lawrence Erlbaum Associates, Capítulo I: 1-27.

Matilla, M. y otras (1993), *Aproximación epistemológica para la reestructuración del diseño curricular del Departamento de Aplicación*, Mendoza, E.S.F.D.

Mattingly, I (1980), "Reading, linguistic awareness and language acquisition" en *Hanskins Laboratories SR-61*, 135-150.

Nelson, K. (1988). *El descubrimiento del sentido*. Madrid: Alianza.

Neuman, S. (1998) "How can we enable all children to achieve". En Neuman,S y Roskos, K (comp). *Children's Achieving. Best Practices in Early Literacy*. Newark, IRA

Neuman, S. (1998) "How can we enable all children to achieve", en NEUMAN,S y ROSKOS, K (comp). *Children's Achieving. Best Practices in Early Literacy*. Newark, IRA.

Rogoff, B (1993) *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992) *Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita*. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Sulzby, E., Barnhart, J., (1992) "La evolución de la competencia académica: todos nuestros niños emergen como escritores y lectores" en IRWIM, J., DOYLE, A., (Comp), *Conexiones entre lectura y escritura*. Buenos Aires: Aique.

van Dijk T. , Kintsch, W. (1983). *Strategies for discourse comprehension*. New York: Academic Press

Vigotsky, I. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.