

## Clase 1

### **Alfabetización inicial: perspectiva histórica**

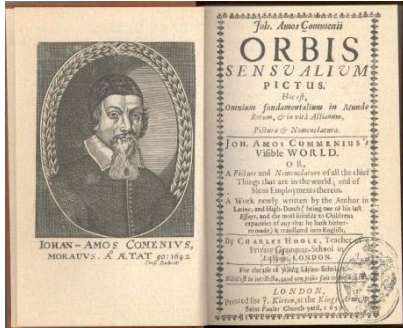
Les damos la bienvenida a la primera clase del *Módulo Perspectivas para la Enseñanza de la Alfabetización Inicial* donde presentaremos un panorama de las principales características de algunas de las propuestas alfabetizadoras más influyentes en el siglo pasado, en el que podemos reconocer **dos grandes etapas** de enseñanza de la lectura:

- Una **primera etapa** caracterizada por discusiones referidas a la cuestión metodológica ligadas al desarrollo de los sistemas educativos modernos y al optimismo pedagógico, en la que hay alusiones permanentes al papel que desempeña lo metodológico en la actividad pedagógica. Es una etapa en la que se habla de **métodos** en plural, haciendo referencia a **construcciones elaboradas sobre la base de experiencias concretas de enseñanza**, y en la que se discute la eficiencia de cada método.
- Una **segunda etapa**, que se desarrolla a partir de los años 60-70, momento en que se produce una interrupción significativa de la discusión. Diversos autores señalan el surgimiento de la **tecnología educativa** como causa del silenciamiento de la discusión metodológica. En el marco de esta corriente, el método se interpreta como una cuestión instrumental, como un conjunto de técnicas destinadas a mejorar el aprendizaje. En el mismo sentido, la didáctica, se concibe como una disciplina instrumental reducida a la formulación de pasos mecanizados para adquirir conocimientos con lo cual la metodología debilita su relación con el conocimiento mismo.

**Sobre este fondo general podemos ubicar más claramente algunos puntos destacados en la historia de los métodos de enseñanza de la lectura.**



## Una etapa histórica dominada por los métodos.



Ya en el siglo XVII la obra de Comenio planteaba la primera divergencia para la enseñanza de la lectura. En sus textos (*Didáctica Magna y Orbis Sensualium Pictus*), se encuentran dos propuestas diferentes para resolver dicha enseñanza: una propone que para aprender a leer y escribir hay que enseñar

las letras del alfabeto, después agrupaciones de letras para formar palabras y finalmente se enseña a armar oraciones.

La otra propuesta plantea la enseñanza a partir de palabras y frases completas. Es decir, que para enseñar a leer y escribir se parte de una palabra completa, se la descompone en sílabas, a las sílabas se las descompone en las letras que las constituyen y después se vuelve a combinar el todo para armar nuevamente la palabra, habiendo aprendido las sílabas y las letras que la componen.

Esta primera distinción originó en el siglo XX, la clasificación de métodos de "marcha sintética" (de las partes o elementos menores como la letra, a los mayores como la palabra) y de "marcha analítica" (de los elementos mayores, como las palabras, a sus partes).

Ambos tipos de métodos muestran al que está aprendiendo a leer las correspondencias que existen entre los signos de la lengua escrita (grafemas, palabras, frases) y los signos de la lengua hablada (fonemas, palabras, frases), pero la diferencia se establece por la importancia que cada tipo de métodos le otorga a la significación y por la magnitud del trabajo cognitivo que demandan del aprendiz.

- Los **métodos sintéticos** no tienen en cuenta la significación en el punto de partida de la enseñanza y no llegan necesariamente a ella. Esto significa que quien aprende a leer puede no enterarse durante el aprendizaje, de que está haciendo algo relacionado con el sentido de lo que lee. Podemos citar aquí el ejemplo de la maestra que, ante la ilustración de un supuesto bote, propone a sus alumnos el silabeo en voz alta de la palabra **bo-te**, propuesta a la que los alumnos (haciendo uso de su variante dialectal) responden a coro **ca-no-ba**.
- Los **analíticos**, por el contrario, parten siempre de la significación, de unidades como la palabra o la frase y llegan progresivamente a las unidades menores.

El trabajo psicológico que se exige al niño en los **métodos sintéticos**, es la operación de síntesis (reunir los elementos en un todo) y en los **métodos analíticos**, la operación de análisis (descomponer, separar un todo en sus partes constitutivas).

## Métodos sintéticos

Veamos entonces algunas características de los métodos sintéticos. Los más importantes son el **fonético** y el **silábico**.

Llamado método alfabético no es un método sino un procedimiento para enseñar las letras en el orden que propone el alfabeto, a través del **deletreo** y la **memorización**.

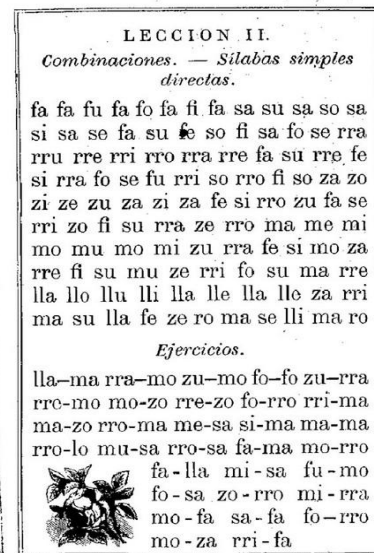
El **método fónico o fonético** parte del análisis del sonido: primero los vocálicos, luego los consonánticos, después la combinación de vocales entre sí y finalmente de estas últimas con las consonantes. A

medida que se analiza el sonido se lo va asociando con la representación de la letra correspondiente; por último se llega al nombre de cada letra. La mayor dificultad de este método aparece en el momento de pronunciar las consonantes aisladas (¿cómo se pronuncia el sonido /p/?) ya que durante el deletreo introducen sonidos "parásitos" que complican la real percepción del niño que no distingue aún la separación fonética de las consonantes respecto de las vocales.

Por su parte, el **método silábico**, derivado del fonético, no presenta este problema ya que a través de cartillas (listas de sílabas) se ejercita la mecánica del reconocimiento y pronunciación de las sílabas. Primero la combinación de vocales entre sí y finalmente de estas últimas con las consonantes (V, VV, CV, VC, CVV, CCV, CVC). Luego se elaboran las palabras a partir de la reunión de las sílabas.

Las **críticas** que reciben los métodos sintéticos se relacionan con algunas consideraciones como:

- El enorme esfuerzo que debían realizar los alfabetizandos para el deletreo y la memorización de silabarios. No debemos olvidar que estos métodos se utilizaron en un sistema escolar con pocos alumnos y mucha exigencia, en un contexto pedagógico que aceptaba el castigo como parte del aprendizaje (una "mano dura" que originó la frase "la letra con sangre entra").



- El hecho de que estos métodos conciben erróneamente, como elementos “simples”, el sonido -en el método fónico- y la letra -en el método alfabético- cuando, por el contrario reconocer las diferencias e identidades entre los grafemas y entre los fonemas es una tarea que exige procesos importantes de abstracción.

## Métodos analíticos

Los métodos analíticos o “de marcha analítica”, surgieron de la necesidad de introducir la motivación de los alumnos, que no había sido considerada importante mientras se emplearon los métodos anteriores. En reemplazo del esfuerzo puesto en el deletreo y la memorización de elementos desprovistos de sentido (sonidos, letras, y sílabas), se introducen la motivación natural y el interés, el juego, el dibujo, la palabra y la ilustración.

Esta larga tradición de discusión sobre métodos, fue iniciada en Argentina a mediados del siglo XIX por Sarmiento, quien, a través de los maestros que contrató, introdujo innovaciones que ya se realizaban en Estados Unidos. Ya en la década del 80 las discusiones estuvieron marcadas por una férrea oposición a los métodos sintéticos y una firme propuesta de la palabra como unidad inicial de la alfabetización.

Estas discusiones también se produjeron en Uruguay y encontraron gran repercusión en nuestro país a tal punto que se vieron reflejadas en los libros escolares de iniciación a la lectura y en las recomendaciones a los maestros, en particular las referidas al **método de la palabra entera** (o palabra sin análisis), y al **método de palabras generadoras** (que proponía la enseñanza de la palabra seguida de análisis y síntesis). Lo cierto es que a principios del siglo XX, la palabra como unidad con significado era el punto de partida de cualquiera de los métodos.



Cucuzza y Pineau sostienen que entre finales del XIX y principios del XX “se configuró el libro de lectura moderno” y afirman que *El nene* de Andrés Ferreyra fue la mejor expresión de esta etapa. La primera edición de *El nene* es de 1895 y tuvo 120 reimpressiones hasta 1959.

Toda esta etapa del siglo XX estuvo caracterizada por la presencia de libros de larga vigencia escritos por maestros y supervisores que compartían un planteo sobre la enseñanza de la lengua que prevaleció

durante más de seis décadas (ver en el Anexo 1 la descripción de las secuencias del libro “Paso a paso”).

En ellos se planteaba:

- La enseñanza simultánea de la lectura y la escritura (que era una novedad para la época)
- La enseñanza a partir de unidades con significado: comienzan por la palabra, siguen por la oración y llegan al texto.
- El orden de los pasos didácticos en el acceso al sistema de escritura y las unidades de la lengua escrita.
- La posibilidad del error ortográfico desde las primeras clases.
- Las diferencias entre la comunicación escrita y la oral.
- El análisis de la palabra en letras y sílabas, y la síntesis.
- Un registro formal como modelo de lengua.
- Proponen el análisis de la palabra en letras y sílabas, y la síntesis.
- La lectura silenciosa y en voz alta.
- El aprestamiento inicial, “ablandar la mano” para la escritura de la letra cursiva.

Hasta la década del 70 –momento en que la dictadura interrumpe los procesos que se venían desarrollando en Argentina en consonancia con el resto del mundo, e impone, como veremos más adelante, una censura que reduce la enseñanza a trece letras en primer grado- los maestros encontraron en los libros de lectura, una ayuda invaluable para enseñar el sistema de escritura.

### Críticas y avances

La evaluación de las **desventajas** del método de palabras generadoras se centró en la monotonía de su desarrollo, en el vocabulario controlado (siempre las mismas palabras, presentadas en el mismo orden), en la exageración del análisis silábico y fonético que se produjo en la práctica enseñante. Este énfasis lo fue transformando poco a poco en un método fónico que terminó produciendo en el aprendizaje, todas las desventajas que hemos visto (en particular el deletreo y la memorización de correspondencias), que lamentablemente subsisten en la práctica escolar actual.

Durante mucho tiempo, desde la perspectiva de la propuesta de alfabetización, a pesar de que los contenidos de los textos fueron diferentes, el abordaje de la lengua se mantuvo ligado a la propuesta que analizamos en el libro de *Figueira* (en el Anexo 1).

Cucuzza y Pineau (2001) sostienen que “en la década del 70, la vigilancia estatal y la censura ideológica cobraron una fuerza significativa. Las ‘listas negras’ de libros prohibidos marcaron con elocuencia los límites de la lectura durante la última dictadura militar. En ese período, la restricción a enseñar sólo trece letras en primer grado dio por tierra con los cambios. Los libros de lectura acortaron sus miras y sus autores se vieron en dificultades dignas de un ejercicio de taller literario para escribir textos con sentido con sólo ocho consonantes. Ejemplo de esto es *Pupí y yo*, del que vemos a continuación uno de los textos:

Papá detiene el auto delante del puente. No puede.

Le piden los papeles. No los tiene.

Anotan los datos.

¡Una multa!

¡Papá lo lamenta tanto! (Segú de Cao, 1982)

A pesar de las limitaciones impuestas en el uso del sistema, se evidencia la preocupación de la autora por presentar un texto completo y no solo una sucesión de oraciones, como sucedía en las lecciones de *Figueira*. Esto constituye un paso importante dentro de las propuestas didácticas para los primeros grados ya que se presenta como una propuesta superadora de los problemas y limitaciones que se les señalan al método de palabras generadoras y marca una evolución de la palabra al discurso, que merece un análisis más profundo que realizaremos más adelante.

Sin embargo, la decantación o **degradación del sentido** no solo ha sido producto de la censura sino también de la falta de renovación de un modelo de abordaje de la lengua que, propuesto a finales del siglo XIX no volvió a recibir una atención focalizada. Cabe señalar que la utilización de estos métodos hacía sentir al maestro que en la medida en que los desarrollara con rigor y continuidad tenía asegurado el éxito en la tarea.

Como resumen de este recorrido vamos a destacar tres importantes elementos del proceso. En principio, que las propuestas metodológicas nacen en el aula, de la mano de maestros preocupados por perfeccionar su enseñanza en favor de mejores aprendizajes; en segundo lugar, que la historia metodológica de finales del XIX (a partir de la superación del deletreo y los silabarios) y durante el siglo XX, nos muestra un gran compromiso en el planteo de **la significación** como puerta de entrada a la enseñanza del sistema alfabético; por último las dificultades que aparecen en la implementación de los métodos analíticos se concentran en la

exacerbación del análisis, es decir del trabajo con unidades desprovistas de sentido (la sílaba y la letra), lo cual muestra la aparición de una tendencia siempre presente desde los métodos sintéticos.

### Una etapa de la historia sin discusión metodológica...

En esta segunda etapa que vamos a caracterizar brevemente se interrumpe de modo significativo la discusión metodológica y con ello también se diluye el modo de producir el conocimiento que durante muchas décadas estuvo ligado al trabajo de enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela y en el magisterio. Recordemos que en 1968 la formación docente pasa al nivel superior y con ello desaparece la figura del maestro como formador y el rol de la Escuela Normal como formadora de maestros.

Hacia finales de los 80 y principios de la década del 90 este mismo escenario educativo presentaba novedades provenientes del paradigma de investigación constructivista (psicogenética) cuyas derivaciones didácticas incidieron en las propuestas de alfabetización a partir de entonces.

Las investigaciones realizadas en este marco se exponen en *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, de E. Ferreiro y A. Teberosky, texto publicado en 1979, en el cual ocupa un lugar importante la fuerte crítica a los métodos de alfabetización tradicionales. El término “tradicional” se emplea en la obra para referirse a los métodos que hemos analizado en la etapa anterior.

Si bien las características de este período escapan a las posibilidades de abordaje de esta clase, podemos señalar que la didáctica de la lectura se concentró fuertemente en el sujeto del aprendizaje y en reconsiderar la concepción del error constructivo a la luz de las hipótesis formuladas por el niño sobre la escritura. Esta concepción del error será revisada críticamente en el Módulo Aportes de la Lingüística a la Alfabetización Inicial, clase 3.

Ferreiro y Teberosky sostienen en el mencionado texto que “Tradicionalmente, desde la perspectiva pedagógica, el problema del aprendizaje de la lectura y escritura ha sido planteado como una cuestión de métodos. La preocupación de los educadores se ha orientado hacia la búsqueda del ‘mejor’ o ‘más eficaz’ de ellos.” Esta observación adopta la forma de una crítica a la atención centrada en los aspectos metodológicos —crítica que la misma autora ha definido como “guerra” (Ferreiro, 1999) de manera recurrente en su obra. En la siguiente clase y en la clase 4 de este mismo Módulo analizaremos las derivaciones negativas de esta crítica en la formación actual de los docentes y formadores de docentes.

En cambio, las investigaciones psicogenéticas proponen considerar dos aspectos —la **competencia lingüística** del niño y sus **capacidades cognoscitivas**— (Ferreiro, E. y

Teberosky, A. 1982: 21). Sin embargo, aunque las investigaciones psicogenéticas proponen considerar dichos aspectos, las derivaciones didácticas no retomaron la especificidad de la competencia lingüística descuidando así el objeto de conocimiento de la alfabetización: la lengua escrita y sus convenciones específicas de base.

Este enfoque suscitó múltiples discusiones teóricas acerca de las nuevas concepciones del sujeto y del aprendizaje y ocupó un lugar de privilegio en los programas de formación docente hasta la fecha. Las teorías de la psicogénesis adjudicaron a la alta competencia del niño en la lengua fónica la posibilidad de generar escritura por el hecho de haber adquirido una lengua hablada con el solo recurso a la "estimulación" por parte del docente quien es un "facilitador" del aprendizaje del alumno. Estos conceptos serán revisados en los módulos AL, ACC y AS.

En las escuelas se produjo un progresivo abandono de las prescripciones metodológicas tradicionales para ir paulatinamente incorporando las nuevas prácticas de "*lectoescritura*" que se comenzaron a impulsar en los libros de texto para los primeros grados. Esto puso en marcha un cambio concomitante con la "nueva escritura" para la edición de libros infantiles que se editaron, en su mayoría, en letras mayúsculas de imprenta que demostraron una concepción semióticamente incorrecta sobre la lengua escrita.

Por lo tanto, la competencia lingüística del niño, su particular capacidad cognoscitiva de las lenguas, el enfrentamiento con las habilidades perceptivas y el real objeto de estudio de la alfabetización siguen siendo aún hoy, cuestiones centrales en la pendiente discusión metodológica actual.

En los 80, el objetivo de recuperar prácticas democráticas y liberarlas del autoritarismo, la censura y la sanción propia de la dictadura, impregnó el escenario educativo de una fuerte confusión entre enseñanza y autoritarismo que produjo un desplazamiento no deseado de la necesaria acción de enseñanza a un papel de acompañante o guía por parte del docente. Este desplazamiento también es un componente del abandono de la preocupación metodológica.

### Ni "mi mamá me mima" ni "escribí como puedas"

Hemos trazado los grandes rasgos de un recorrido que desde los inicios del alfabeto hasta el siglo XIX redujo la alfabetización inicial a la enseñanza de unidades no significativas (letras y sílabas) a partir de los métodos alfabéticos creados por los griegos y de los métodos silábicos como el que impulsó Sarmiento en *Método de lectura gradual* o Marcos Sastre en *Anagnosia*.

Sobre finales del XIX y desde principios del XX se incorporaron la palabra y la frase tal como pudimos ver en el libro *Paso a paso*. La incorporación de la frase sencilla dio origen a métodos de la frase o la oración que no alcanzaron la difusión masiva ni la profundización que sí tuvieron los basados en la palabra. Luego se planteó el texto, sin abandono de la palabra para



la enseñanza del sistema en los grados inferiores, como se puede ver en la obra de Luis Iglesias (1979) y su planteo didáctico de la libre expresión para la escritura de textos.

Más recientemente se planteó el interés de trabajar con los portadores de los textos que se van a leer y con los contextos culturales a los que pertenecen para comprender mejor la función de la lengua y la comunicación escrita. Todo esto le permite al alumno contactarse a la vez con datos culturales y lingüísticos, tipos de escritura, funciones y contextos. Los alumnos también en el inicio de la alfabetización, tienen la posibilidad de escribir como pueden, pero en la práctica, esta propuesta raramente continúa con la enseñanza de la revisión del escrito para que logren escribir de acuerdo a las convenciones de la lengua escrita estándar.

También hemos visto que los avances didácticos van de la palabra al texto, pero cabe aclarar que el ingreso a la alfabetización inicial por una unidad amplia (texto) no implica que no deban explicitarse las unidades menores de lectura y escritura (oración, palabra, sílaba, letra).

Es indispensable pues considerar que trabajar en primer ciclo a partir del texto no significa que este sea el contenido focalizado para el aprendizaje, sino que se constituye en el marco cultural amplio de significación, una muestra discursiva de la lengua que se está aprendiendo.

Por lo tanto es fundamental no perder de vista que la alfabetización inicial tiene una instancia insoslayable que es resolver el problema de enseñar un poderoso sistema: el sistema de escritura. Deberíamos insistir en que así como no se pueden resolver problemas matemáticos sin comprender las cualidades del sistema de numeración, tampoco es posible resolver problemas de escritura sin conocer el sistema de escritura.

### **Buscando el equilibrio**

Camilloni (2010) sostiene que “si creyéramos que todas las formas y modalidades de enseñanza que existen tienen el mismo valor, esto es, que son igualmente eficaces para el logro de los propósitos de la educación, entonces la didáctica no sería necesaria”. Por eso este recorrido, aunque parcial y abierto, nos invita a recuperar elementos de la dimensión histórica y a abandonar la idea de que todo comienza con nuestra práctica o que no hubo nada que merezca ser leído por viejo. Nos invita a abandonar el camino de la moda y sustituirlo por el estudio y la lectura crítica de los aportes producidos en el campo didáctico de la alfabetización inicial.

Nos vemos en la próxima clase...

Marta Zamero

### **Anexo 1**

#### ***Secuencias “paso a paso”***

Uno de los libros destacados de esta etapa es *Paso a paso*, de José Henriques Figueira, que en 1908 ya contaba con 9 ediciones y se utilizó en las escuelas hasta finales de la década del 60. El texto pertenece a una "Serie gradual de libros de lectura", en el que el autor mantiene celosamente la unidad de la palabra insistiendo en la asociación con la "idea" y en ese marco plantea el análisis de la palabra y la síntesis.

El libro primero (*Paso a paso: elementos de lectura corriente y ortografía usual*) "para el Maestro y el Alumno" contiene cuatro partes y un apéndice destinado a los docentes cuyo título es "Apuntes de didáctica de la lectura en el primer año de escuela" en el que se desarrollan cómo se aprende a leer, cómo se debe enseñar y a continuación tres pasos o momentos didácticos; el primero se denomina "ejercicios lexicográficos, prosódicos y gráficos", el segundo, "ejercicios de lectura-escritura" y el tercero, "aplicación del libro de lectura", todo ello especie de "apuntes" para el maestro que se inicia con las siguientes consideraciones acerca de la lectura:



*Consiste la lectura, en último análisis, en la aplicación de **la inteligencia** y la **vista** al conocimiento de las ideas y los sonidos expresados por ciertos **signos gráficos** convencionales. Para aprender á leer bien, por tanto, se deben ejercitar: la **inteligencia**, con el objeto de que se pueda comprender lo que se lee; y la **vista**, á fin de habituarla á asociar los caracteres escritos con los pensamientos y sentimientos que representan, ya **directamente** (lectura muda ó en silencio), ya **por intermedio de los sonidos** que corresponden á las palabras y frases*

*(lectura en voz alta). (Figueira, 1908: 113)*

Estas recomendaciones dedicadas a los maestros están ubicadas al final del libro y son relativamente escasas (7 páginas y media sobre un total de 120), no obstante, en el desarrollo mismo de las lecciones existen permanentes orientaciones didácticas en forma de notas breves a pie de página como vemos en el siguiente ejemplo:

**Nota:** *Cuidese de que los niños lean las frases como si conversaran, para lo cual han de juntar las palabras que van unidas por el sentido. La lectura previa en silencio, facilitará dicho resultado. No se apure a los alumnos, pues el esfuerzo que ellos hacen para vencer las dificultades, tiene un gran valor educativo. (Figueira, 1908: 8)*

Las orientaciones didácticas al pie muestran con claridad cuál es el tipo de intervención que se espera del docente en la enseñanza. Veamos otro ejemplo:

**Nota:** Hágase observar a los alumnos el lugar que ocupa la vocal en las sílabas mixtas (ves-ti-do). Pídenseles que digan cuántas especies de sílabas han estudiado. (Sílabas de una vocal, de una consonante seguida de una vocal, de una vocal seguida de una consonante, y de una vocal en medio de dos consonantes.) (Figueira, 1908: 33)

Como hemos dicho, en estos libros la concepción que prevaleció durante décadas fue la de ordenar gradualmente los pasos en el acceso al sistema alfabético. A lo largo de sus páginas, el texto de Figueira presenta una secuencia didáctica definida: enseñar a leer palabras como unidad inicial de lectura, abordar primero las palabras cortas aunque presenten correspondencias un grafema/un fonema (ala) o dos grafemas/un fonema (uva), lo que implica que el alumno tenga claro desde el inicio que no siempre se escribe como se habla; plantear desde el primer momento los signos de puntuación, los diferentes tipos de letras y las dificultades que prevengan al alumno sobre las diferencias entre la oralidad y la escritura y lo mantengan atento desde el principio sobre las dificultades ortográficas. Las palabras se presentan organizadas en “grupos de palabras guías”, de los que vemos un ejemplo a continuación:

5 MÉTODO FIGUEIRA DE LECTURA CONSTRUCTIVA E INTEGRAL

Resumen del primer grupo de palabras guías, y derivación de las cinco vocales.

ojo	<i>ojo</i>	o		
ala	<i>ala</i>	a		
uva	<i>uva</i>	u		
nene	<i>nene</i>	e		
nido	<i>nido</i>	i		
a	o	e	i	u
<i>a</i>	<i>o</i>	<i>e</i>	<i>i</i>	<i>u</i>
1	2	3	4	5
a	o	e	i	u
<i>aoeiu</i>				

NOTA. - Al leer a esta altura, los niños deben saber leer palabras y derivar una familia de cinco palabras, es decir, del primer grupo y las cinco letras vocales de las mismas. Cuando de que las palabras se derivan de la familia de las cinco vocales de las cinco letras vocales de las mismas. De las cinco vocales de las cinco letras vocales de las mismas. De las cinco vocales de las cinco letras vocales de las mismas.

**Primer grupo de palabras guías:** ojo (o, j), ajo (a), ala (l), pala (p), palo, paja, sala (s), pelo (e) el, nene (n), dedo (d) del, tapa (t), nido (i) es, vaso (v), uva (u) un, mesa (m) al, niño (ñ), bote (b). Comparación de la b con v y recapitulación. Faja (f), taza (z). Comparación de la z con la s. Recapitulación de palabras. Ídem de letras.

En la segunda parte del libro se propone el siguiente desarrollo:

**Palabras hasta de 8 letras y 3 sílabas; acento agudo; sílabas de hasta 3 letras, articulaciones directas e inversas sencillas y mixtas dobles; letras de doble figura y de dos sonidos; letras mayúsculas inglesas, cursivas y romanas; signos de interrogación, guion, raya, punto y coma; y frases sencillas.**

Como vemos en esta cita, la segunda parte del texto presenta una **complejización** respecto de la primera en varios sentidos: extensión de las palabras, tildación, complejidad de la sílaba, letras con rasgos de difícil trazado y correspondencias de dos grafemas /un fonema. También se agregan signos de interrogación y se plantean las frases sencillas como las que vemos en el siguiente ejemplo (Lección octava de la Parte segunda):

¿Dónde está la nena?  
 La nena está en la sala.  
 ¿Dónde está mi botita?  
 Está debajo del sofá.  
 El botón de la levita.  
 El timón del bote.  
 Dame una manzana.  
 ¿Está Elisa en la sala?  
 Sí, Elisa está en la sala.

Podemos observar que las réplicas de diálogo (los dos primeros casos y el último) mantienen la relación necesaria para enseñar el par pregunta-respuesta con sus respectivos signos, pero el resto de los enunciados no mantienen relación alguna entre sí; solo persiguen la presentación de las **dificultades lingüísticas focalizadas** en la lección.

Estas dificultades lingüísticas focalizadas han sido uno de los aspectos más exagerados en las malas imitaciones. También han sido uno de los más criticados en posteriores propuestas. Es también el rasgo parodiado por Quino en su genial denuncia de alienación o vaciamiento de sentido de las prácticas discursivas escolares en Mafalda.



## ACTIVIDADES



1. Leer la clase
2. Leer (hojear) *Anagnosia* de Marcos Sastre
3. Leer (hojear) *Paso a Paso* de E. Figueira
4. Observar las notorias diferencias entre un libro de método silábico y otro de palabra generadora o palabras guías.



5. Escribir en el portafolio las diferencias que observan.
6. Escribir en el portafolio: La perspectiva histórica me permitió comprender... Esta reflexión será retomada en la evaluación final. No es obligatorio entregar el texto escrito en el portafolio.

#### **Una invitación a la lectura crítica**

En la Biblioteca Nacional de Maestros existe una biblioteca digital en la que se ha creado una colección especial denominada *Lecturas Escolares* que se propone difundir materiales educativos utilizados en las escuelas argentinas y latinoamericanas hacia fines del siglo XIX y principios del XX. Allí se pueden “hojear” libros de lectura, libros de textos y cuentos infantiles editados en el período de 1850-1930, que forman parte del fondo (histórico) de la Biblioteca Nacional de Maestros. Es un material de consulta muy interesante que por su carácter digital permite una lectura desde cualquier computadora con conexión a internet ([www.bnm.me.gov.ar](http://www.bnm.me.gov.ar))

## FORO



Los invitamos a participar en el foro de la clase.

## BIBLIOGRAFÍA

- Braslavsky, B. *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Bs. As., Kapelusz, 1992.
- Braslavsky, B. *Enseñar a entender lo que se lee*. Bs. As. F.C.E., 2005. (En particular la segunda parte del libro “Los métodos de enseñanza de la lengua escrita: revisión histórica”).
- Braslavsky, B. *El método: ¿Panacea, negación o pedagogía?* Lectura y Vida 25 años. Disponible en [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06\\_04\\_Braslavsky.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Braslavsky.pdf)
- Cuczza, H. *Escenas de lectura en la historia de la educación* Novedades educativas, Año 13, n° 123, mar. 2001
- Cuczza, H. y Pineau, P. “*Escenas de lectura en la escuela argentina*”. El Monitor de la educación, Año 1, n° 1, Bs. As. Ministerio de Educación. pp. 24-27.

- Camilloni, A. et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As., Paidós, 1996.
- Camilloni, A. y otros. *El saber didáctico*. Bs. As., Paidós, 2010.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Bs. As. Siglo XXI, 1982.
- Ferreiro, E. *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro*. México, F.C.E. 1999.
- Finocchio. S. *La escuela en la historia argentina*. Bs. As. Edhasa, 2009.
- Los métodos de lectura. En *El Monitor de la Educación Común* Año XI, N° 62. Bs. agosto de 1889. Disponible en [http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150809&num\\_img=53](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150809&num_img=53)

## Libros de lectura

- Ferreyra, A. (1895) *El nene*. Bs. As., Estrada.
- Figueira, J. (1908) *Paso a paso*, libro primero. Bs. As., Cábaut y Cia.
- Mercante, V. (1920) *Leo*. Bs. As. Kapelusz.
- Sarmiento, D. (1882) *Método de lectura gradual*. Paris: Librería de Ch. Bouret, 1882.
- Sastre. M. (1880) *Anagnosia: método para enseñar a leer en pocos días, demostrado por la práctica de 35 años en las escuelas públicas y particulares*. Bs. As Ivaldi y Checchi.
- Segú de Cao, M. (1982) *Pupi y yo: libro de lectura*. Bs. As: Kapelusz.

Autora: Marta Zamero

Cómo citar este texto:

Zamero, Marta. (2017). Clase 1. Alfabetización inicial: perspectiva histórica. Módulo Perspectivas para la enseñanza de la alfabetización inicial. Especialización Docente Superior en Alfabetización Inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

## Clase 2: Alfabetización inicial: una perspectiva actual

¡Bienvenidos a nuestra segunda clase!

En este primer Módulo perseguimos el objetivo de construir una **visión sobre el estado actual de la alfabetización en nuestro ámbito académico** y para ello hemos planteado en la clase anterior un recorrido histórico que muestra algunos debates sustantivos que han caracterizado su devenir en Argentina durante los siglos XIX y XX. Para **profundizar este objetivo** les proponemos abordar algunos elementos de la perspectiva actual, tomando como base el primer estudio nacional sobre la formación docente en alfabetización inicial.

Desde la Coordinación de Investigación Educativa del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación se desarrollaron a partir del año 2008 una **serie de estudios nacionales** sobre aspectos relevantes de la formación docente. El sentido de estos estudios fue impulsar la producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, asumiendo que la profesión docente requiere conocimientos específicos y especializados que puedan dar cuenta de su complejidad. Todos ellos pueden leerse en [cedoc.infed.edu.ar](http://cedoc.infed.edu.ar), el Centro de Documentación del INFD.

**La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes**

<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109640/Zamero.pdf?sequence=1> es uno de esos estudios y fue realizado entre los años 2008 y 2009. En el Prólogo dice:

*“El tema de la alfabetización constituye un asunto ampliamente transitado en las preocupaciones investigativas ya que se lo vincula con el sentido de la escuela primaria y sus relaciones con la distribución de conocimientos básicos para la inclusión social, con los docentes de ese nivel, con los primeros aprendizajes escolares de los niños, con las descripciones del mismo proceso de aprendizaje de la lengua escrita y la continuidad de estudios. Sin embargo, el tema parece haber carecido de una pregunta complementaria: ¿cómo se forman los docentes en el rol de alfabetizadores? Y esta es la primera cuestión que le otorga a esta investigación un valor considerable. No hay en nuestro país estudios sobre la formación docente actual de profesores para la educación primaria en la construcción del rol de alfabetizador dentro de su formación inicial. El trabajo ofrece una panorámica nacional del estado de esta cuestión.”*

La muestra incluye la Formación Docente Inicial de todas las provincias y Ciudad Autónoma de Buenos Aires tanto de gestión estatal como privada. Las preguntas que guiaron esta investigación fueron las siguientes:

- ¿Cuál es el lugar de la alfabetización inicial en la formación del docente? ¿Cómo se forma el perfil alfabetizador del futuro docente en las carreras de Nivel Primario de los Institutos Superiores de Formación Docente?
- ¿Qué rol/es cumplen las cátedras de Lengua y de Práctica en ese proceso? ¿Qué decisiones se toman en estas cátedras para resolver esa parte de la formación?
- ¿Cuáles son los problemas centrales que enfrentan las cátedras de Lengua y de Práctica a la hora de formar al futuro docente en su perfil o rol alfabetizador?

Estas preguntas fueron respondidas desde diferentes perspectivas que pueden leerse a lo largo del estudio, pero en esta clase nos interesa compartir algunas de las **conclusiones principales**.

Uno de los problemas que aparece como relevante es que no se logra consolidar la formación inicial del alfabetizador, lo que se pone en evidencia cuando el maestro novel asume rápidamente las formas de enseñar que le propone la escuela en su primer trabajo, aun cuando la propuesta plantee deletreo o aprestamiento, es decir que no siga los principios elementales de la enseñanza de la lectura. Esto parece ser resultado de la confluencia de varios problemas que enumeramos a continuación:

1. La formación del perfil alfabetizador del futuro maestro no constituye un organizador, núcleo, objetivo o eje curricular de la formación general en la carrera.
2. En un alto porcentaje de las cátedras de Lengua y Práctica no existe una propuesta definida y específica para formar a los alumnos como alfabetizadores.
3. La presencia de la alfabetización inicial como contenido de las cátedras de Lengua no está ligada a la extensión de las carreras ya que tanto en las de corta duración como en las que ya habían implementado planes de cuatro años se presentaban los mismos problemas en relación con la didáctica específica de la alfabetización inicial. (Recordemos que el Estudio se realizó cuando se comenzaba a implementar la carrera de 4 años de duración).
4. Los profesores de Lengua asumen el trabajo de formación básicamente sin conocimientos previos sobre la alfabetización inicial, desarrollan un recorrido azaroso y en muchos casos individual de formación para construir el saber que necesitan para formar a los futuros docentes. Los avatares de esta formación se evidencian en la falta de claridad para situar epistemológicamente el problema de la alfabetización, en las dificultades para pensar la didáctica como campo teórico y en la ausencia de líneas metodológicas para la alfabetización inicial.
5. Los IFD aceptan en un alto porcentaje, la propuesta de las escuelas para los itinerarios de práctica de sus alumnos. De este modo en muchos casos se convalidan



intervenciones sin respaldo teórico que profundizan los problemas que las escuelas de práctica necesitan superar.

El estudio ha permitido construir y caracterizar grupos y subgrupos con sus respectivos problemas centrales: uno de ellos es que **los formadores coinciden en que los alumnos a la hora de la práctica no han logrado configurar un saber didáctico relevante y llegan a la residencia sin conocimiento sólido y/o suficiente del contenido a enseñar y sin saber cómo proceder metodológicamente.**

¿Cómo se construye este estado de situación? En el estudio se indaga sobre varias dimensiones: la asunción de la formación del alfabetizador desde las carreras, no sólo desde las cátedras de Lengua y Práctica; la formación de los formadores en la materia, sus decisiones teóricas, el desarrollo de propuestas claras, ajustadas a los lineamientos vigentes en la política curricular, entre otros).

Los invitamos a profundizar el análisis de este problema.

Las tres preguntas de la encuesta constituyen una secuencia:

1. ¿Desde su cátedra/materia propone una metodología específica para enseñar a leer y escribir en los primeros años? Si ( ) No ( )
2. ¿Cuál?
3. ¿Por qué? (Le pedimos que responda esta pregunta aunque su respuesta anterior haya sido "No")

Veamos lo que ocurrió con las respuestas en el estudio mencionado:

Fueron encuestados **197 profesores** de las materias de Lengua y Práctica.

La **primera pregunta** fue respondida afirmativamente (**Sí**) por **96 profesores**.

Y fue respondida negativamente (**No**) por **101 profesores**.

La **segunda pregunta** fue respondida por **92 profesores**.

Finalmente, la totalidad (**197 profesores**) contestaron por qué sí o por qué no proponen metodologías para la enseñanza de la lectura y la escritura.

En el siguiente cuadro presentamos las respuestas a la segunda pregunta de la encuesta. Las mismas no han sido intervenidas: conservan su sintaxis y ortografía original.

<b>¿CUÁL METODOLOGÍA ESPECÍFICA PARA ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR PROPONE DESDE SU CÁTEDRA/MATERIA?</b>
1. Enseñanza directa
2. Enfoque psicogenético
3. Propongo una línea constructivista.



4. la modalidad implementada es básicamente la psicogenética y toma los aportes de Emilia Ferreiro como base en la construcción de los inicios lectoescritores, sin descartar interesantes aportes de métodos tradicionales en la construcción y reflexión sobre
5. Una metodología ecléctica, integral, que atienda a los saberes que el niño en cada situación trae consigo
6. La propuesta de Hugo Salgado
7. El método salgado pero revisando los aportes de los otros métodos. Y buscando criterios de adecuación
8. De manera implícita, a través de abordar la literatura infantil y su importancia en la creación del mundo imaginario del niño.
9. Luego de una aproximación a los diferentes métodos utilizados en la historia de la educación se hace hincapié específicamente en el método constructivista e interaccionista.
10. FONÉTICO. PSICOGÉNESIS (E. FERREIRO - KAUFMAN...)
11. a partir de ciertas capacitaciones recibidas, considero que la metodología más adecuada para llevar a cabo este proceso es la que se desarrolla a partir del texto y aplicando las secuencias didácticas.
12. La relacionada con el aprendizaje de la conciencia fonológica.
13. En mi materia se le da relevancia a los aportes de la psicogénesis y a la teoría Lingüística social. No son métodos (los métodos se centran en el objeto de estudio y no en el sujeto de aprendizaje, no tiene en cuenta la heterogeneidad) y su riquísimo con
14. <b>PARTIENDO DE LO QUE SABE , DE LOS SIMBOLOS QUE INCORPORA ANTES DE INGRESAR A LA ESCUELA, SU S ANTICIPACIONES LECTORAS. EL CONTACTO CON DIFERENTES PORTADORES DE TEXTO Y EL ENFRENTAMIENTO A DIFERENTES SITUACIONES DE COMUNICACION.</b>
15. Abordaje constructivista considerando la enseñanza desde prácticas del lenguaje.
16. <b>LA TEORÍA CONSTRUCTIVISTA DE EMILIA FERREIRO. EL APOYO SOCIAL DE VIGOTSKY, LA PRESENCIA DE BACHTIN.</b> (todo género discursivo se produce en la esfera de una actividad humana)
17. La de diseñar diversas situaciones didácticas de enseñanza de lectura y escritura.



18. Escritura creativa, viso audio motor gnósica. ~expresion oral
19. Método UAMG ~Escritura creativa ~Expresión oral
20. Le enseñó las teorías, la adquisición del lenguaje los métodos y el programa ecos-
21. palabra generadora
<b>22. UNA MEZTURA DE LAS TEORIAS Y METODOLOGIAS APRENDIDAS TENIENDO EN CUENTA EL GRUPO DE ALUMNOS DESDE UN DIAGNOSTICO INICIAL.</b>
23. Trabajo con material de Marta Zamero en una experiencia que parte de un texto completo
24. -Partiendo siempre de la literatura para ir abordando los diferentes contenidos que hacen a la alfabetización. Teniendo en cuenta la gramática textual, enriqueciendo permanentemente el vocabulario a través de las distintas experiencias y realidades.
25. El camino que surge de un concepto constructivista del aprendizaje, de la concepción de la lectura y escritura como procesos y de la necesidad de presentar textos significativos en el primer ciclo.
26. Lectura y análisis de teorías que proponen un abordaje de la temática o problemática. ~Producción y planificación de diseños de intervención didáctica a partir de situaciones probemáticas constituidas por diversas realidades áulicas. . ~Reflexión crítica de
<b>27. EL CONTACTO DIRECTO CON EL AULA.</b>
28. Basada en los lineamientos de Emilia Ferreiro, se parte de las hipótesis que va realizando el niño., especialmente desde su propio nombre luego el de sus compañeros buscando similitudes, diferencias, variedad, cantidad, etc.
29. Método por asociación y descubrimiento.
30. Método global
31. Permitir que aprenda a leer leyendo y a escribir escribiendo, aportando caminos para descubrir cómo se aprende Formar con ello niños lectores y productores de texto
32. La que se expone en los libros De la oralidad a la escritura y Cómo enseñamos a leer y a escribir, Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata.
33. Mis alumnas aprenden los distintos métodos para enseñar a leer y escribir, así como desarrollar estrategias que faciliten el trabajo en el aula.



34. Análisis de cuadernos de clase de los primeros años.~Análisis de propuestas didácticas de circulación en el mercado, y que ofrezcan diferentes sustentos teóricos.
35. Quizá podría decir que empleamos el método ecléctico pero no es exactamente así, si bien es el que más se acerca a lo pretendido en la cursada. ( Con una fuerte impronta de los postulados de E. Ferreiro)
36. Metodología constructivista
37. Propongo los métodos de proceso sintético, los métodos de proceso analítico o analíticos-globales y los métodos mixtos, integrales o combinados. Además enseño el modelo constructivista.
38. generar situaciones didácticas que presenten al niño de posibilidad de comprender la naturaleza del sistema de representación.~La planificación de propuestas didácticas (situaciones de lectura y de escritura)~La evaluación de las producciones escritas y d
39. me gusta la propuesta global desarrollada por Castedo; Torres y Molinari, pero creo que en simultáneo hay que trabajar la ortografía
40. Aquella que tiene en cuenta las aportaciones de la psicología cognitiva, de la lingüística y de la psicolingüística
41. No propongo una metodología , sino que brindo los aportes teóricos para que ., desde los mismos , los alumnos puedan construir estrategias metodológicas
<b>42. PALABRA GENERADORA</b>
43. No se considera como metodología sino como un encuadre didáctico que responde a la propuesta de prácticas del lenguaje.
44. Se realizan sugerencias didácticas a partir del enfoque comunicativo y textual.
45. se aborda desde la lectura y análisis del diseño y otros documentos curriculares
<b>46. PSICOGÈNESIS</b>
47. Una mirada cultural y semiótica.
48. una metodología basada en la experiencia constructivista
49. Constructivismo.
<b>50. TRABAJAMOS EN CONJUNTO CON LA PROFESORA DEL ESPACIO Y CON LA MAESTRA DEL GRADO DONDE PRACTICA EL ALUMNO</b>
51. El enfoque propuesto por Sara Melgar -UNICEF 2007

52. un enfoque constructivo en el que se entiendan los procesos de adquisición de la lectura y la escritura de modo tal de generar intervenciones cada vez más apropiadas
53. Les propongo integrar los estudios psicogenéticos y el enfoque socioconstructivo.
54. La metodología es establecer en primer lugar el contacto con la escritura y los libros. Primero la observación de estos materiales, la lectura, y posteriormente la escritura propiamente dicha.
55. talleres de lecturas. Comparación de posturas de autores en relación a temas específicos; análisis teórico de casos reales o creados para tal fin.
56. Para leer: Comprensión lectora ~ Para escribir: expresión escrita
57. Propongo la Didáctica de la Alfabetización que tienen su base en los constructivistas latinoamericanos
58. No una metodología, sino desde el enfoque psicogenético.
<b>59. METODOS DE APRENDIZAJE DE LECTOESCRITURA CON DISTINTOS ENFOQUES SIEMPRE CONSTRUCTIVISTAS.</b>
60. Proyectos comunicativos en los que se insertan módulos de interrogación de texto y módulos de enseñanza (producción) de texto como estrategias didácticas.
<b>61. EL ENFOQUE EQUILIBRADO.</b>
62. No existe una única ruta hacia la alfabetización o un único método milagroso capaz de ser aplicado a todos, de la misma manera y en toda circunstancia. ~ Propongo un método equilibrado donde las prácticas alfabetizadoras estén inmersas siempre en reales
63. desarrollo de la conciencia fonológica y de las actividades de lectura y escritura
64. Partir de las unidades de significación que más se aproximan a la dimensión discursiva para llegar a las unidades menores no significativas.
65. Propongo tomar al texto como punto de partida para proponer actividades de lectura y escritura en proceso. Luego aislar las unidades menores para su análisis y sistematización. Sugerimos que las actividades sean en su mayoría grupales.
66. Proponiendo diferentes estrategias de enseñanza con recursos adecuados en función de los conocimientos adquiridos por las alumnas que les sirven de soporte teórico y reflexivo.



67. desde el primer día los niños deben escribir la noticia, el comentario, cuentos o lo que le agrade y se trabaja a partir del error, del sonido grabado, de imágenes, y programas informáticos que desarrollen y acrecienten su alfabetización.
68. Las que parten de la psicogénesis de la lectoescritura.
69. El método propuesto por Hugo Salgado
<b>70. METODO SALGADO</b>
71. En forma muy somera se ven diversos enfoques. De hecho, el análisis de la metodología utilizada en la cátedra (que, insisto, es un taller) produce metacognición en los procesos de escritura y oralidad
72. La psicogénesis de la lectoescritura, que respeta los procesos de maduración intelectual, el aprendizaje con el otro, la apropiación de la escritura a partir del método descendente, entre otros.
73. La propuesta psicogenética de Emilia Ferreiro y el enfoque sociohistórico de Ana María Borzone.
74. Partir de textos significativos para el niño (nombre propio, de los compañeros, títulos de libros), presentar situaciones diversas de lectura y escritura, e ir complejizando las hipótesis en las que se encuentran los niños
<b>75. AQUELLA QUE SE PROPONE EN LOS DISEÑOS CURRICULARES ACTUALES: LA INTERACCIÓN CONSTANTE DE LOS NIÑOS CON LA CULTURA LETRADA. ~ FORMAR ESCRITORES Y LECTORES AUTÓNOMOS Y COMPETENTES QUE SÓLO LO LOGRARÁN SI EL DOCENTE PROPONE EL TRABAJO PERMANENTE CON LOS QUE HACEN</b>
76. teniendo en cuenta lo dicho, se trabaja con situaciones reales de aula y a través de distintos proyectos de oralidad, lectura y escritura, como así también la observación por parte de las alumnas de diferentes situaciones en los distintos ciclos.
77. Estoy de acuerdo con la sistematización de la enseñanza a través de secuencias didácticas que atiendan a las variables del lenguaje.
78. Talleres de narración.
79. Conocimiento profundo de los métodos de enseñanza de lectoescritura, sus reconocimientos y cuestionamientos ~ Apropiación de uno o más métodos ~ Desarrollo de clases prácticas de alfabetización en la cátedra de Lengua que muestre y demuestre a la audiencia

80. Desarrollar habilidades relacionadas a procesos recursivos de escritura. ~ ~ Resolución de problemas a partir de la interacción con textos completos y complejos. ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~ Reflexión acerca de los procesos de construcción de conocimiento. ~ ~ Como contenidos e
81. desde un enfoque constructivo
82. No sé si decirle metodología, sigo las propuestas del Diseño Curricular de Gobierno de la Ciudad
83. Transposición didáctica de las teorías psicogenética y constructivista
84. Todos los métodos significativos y no significativos y las nuevas propuestas de enseñanza
85. en acuerdo con docentes de Lengua, los enfoques didácticos sustentados por enfoques basados en la psicogénesis.
86. Constructivismo
87. Trabajo con la propuesta de Hugo Salgado De la oralidad a la escritura
<b>88. LA QUE SE PROPONE EN EL ENFOQUE EQUILIBRADO.</b>
89. Aprendizaje de Lectura y Escritura con textos completos, por inmersión.
90. El método psicogénesis.
91. la teoría constructivista aunque no descarto otros métodos.
92. Las técnicas de estudio.

Como podemos observar, en estas respuestas aparecen propuestas incomprensibles y de redacción confusa como en 1, 24, 27 o 47, por ejemplo, o carentes de vinculación con la pregunta formulada como en 78 o 92, o mal planteadas como en el caso de 16 y 22, así como confusiones de muy diversa índole.

Pero hay algo que podemos afirmar: el conjunto de estas respuestas da cuenta de **un estado conflictivo de indeterminación y vaguedad en las decisiones y concepciones sobre el trabajo de alfabetización inicial** propuesto en la formación, que demuestra ausencia de discusión metodológica fundamentada y explícita, vacío teórico y falta de conocimiento didáctico.

A continuación, es determinante establecer una relación lógica entre el número de profesores que proponen una metodología (92), en las condiciones que se han visto en esta encuesta y aquellos (101) que dan razones por las cuales **no proponen** ninguna.

En las respuestas a la pregunta 3, nos interesa destacar que el grupo mayoritario (**101 profesores de Lengua y de Práctica sobre un total de 197 profesores encuestados**) contestaron que **no proponen** ninguna metodología para alfabetizar.

En este grupo, al responder **por qué no** lo hacen, las respuestas caracterizan a los métodos como opciones indeseables que hay que criticar y desterrar, como recetas únicas, propuestas rígidas y estructuradas. Sostienen que el método avasalla la libertad tanto del niño como del maestro, no tiene en cuenta la heterogeneidad de los alumnos, no considera los contextos de la enseñanza, cercena la creatividad de alumnos y docentes, acota las miradas pedagógicas amplias y coarta la mirada crítica sobre la práctica docente.

A lo largo de las clases de nuestra Especialización pondremos seriamente en cuestión esta forma de concebir la metodología como un conjunto de conductas nocivas para el alumno y el docente, en lugar de considerar que todo experto posee una metodología de trabajo vinculada de manera teórica y práctica con su experticia.

El hecho de que algunas metodologías de enseñanza sean erróneas y cuestionables tanto desde lo epistemológico como desde lo didáctico no significa que en la formación docente deba eliminarse la discusión metodológica; por el contrario, debe ser cada vez más profunda y refinada, para refutar y sustituir metodologías inadecuadas.

### Una conclusión

La didáctica de la lengua es una disciplina que produce, construye y acumula su conocimiento no sólo para interpretar los problemas del campo de la enseñanza de la lengua sino fundamentalmente para intervenir en ellos, teniendo en cuenta el objeto, los sujetos, contextos, contenidos, recursos, metodología y evaluación.

Necesitamos pensar que las teorías del campo didáctico se asocian a prácticas definidas y asumir al mismo tiempo la responsabilidad no sólo de evaluarlas sino de encontrar las mejores formas de asociarlas con los procedimientos pertinentes para intervenir en el contexto de la acción alfabetizadora.

Lo que planteamos a partir de esta clase es la necesidad de superar este estado de situación, estudiar y discutir de modo fundamentado y explícito las propuestas de alfabetización, los modos de intervención en la práctica, como un verdadero problema del campo teórico de la didáctica de la lengua y no como una cuestión menor, instrumental, desligada de los objetos de conocimiento y fuertemente marcada por la moda.

Los esperamos en nuestra próxima clase para seguir profundizando las perspectivas de análisis de la alfabetización inicial...

Marta Zamero

### ACTIVIDADES





1. Leer la clase
2. Leer la investigación sobre alfabetización inicial en Zamero, M. (2009). La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes. [http://cedoc.infed.edu.ar/upload/01.\\_Zamero.PDF](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/01._Zamero.PDF)  
Si bien en el marco de la investigación las preguntas que analizamos en la clase estuvieron dirigidas solo a formadores de docentes, nos parece interesante plantearlas a la diversidad de profesores que cursan esta Especialización para dar lugar al intercambio sobre el tema.

## FORO



Estimados cursantes:  
Los invitamos a compartir en este foro sus reflexiones a partir del contenido desarrollado en esta clase.  
Los esperamos...

## BIBLIOGRAFÍA

### Lectura básica de la clase

- Zamero, M. (2009). *La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes*. Disponible en:  
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109640/Zamero.pdf?sequence=1es> También disponible en  
[http://cedoc.infed.edu.ar/upload/01.\\_Zamero.PDF](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/01._Zamero.PDF)

### Para leer más sobre el tema

- Zamero, M. (2009) *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](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/La_formacion_docente_en_alfabetizacion_inicial_como_objeto_de_investigacion_1.pdf)
- Ministerio de educación. (2012). *Acerca de los libros y la formación docente*. Clase 7. Cátedra Nacional de Alfabetización inicial. Disponible en  
<http://curriform.me.gov.ar/primaria/file.php/1/18.7.AlfabetizacionModulo7baja.PDF>

Autor: Marta Zamero

Cómo citar este texto:

Zamero, Marta. (2014). Clase 2. Alfabetización inicial: perspectiva actual. Módulo Perspectivas para la enseñanza de la alfabetización inicial. Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons.

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

---

### CLASE 3

#### Del modelo un Estado-una Lengua a los desafíos de la heterogeneidad

¡Bienvenidos a nuestra tercera clase!

En las clases anteriores hemos conocido los debates de la docencia argentina en torno de la enseñanza de la lectura y la escritura desde el siglo XIX y en la primera y segunda mitad del siglo XX, y también recuperamos los aportes del primer estudio de nivel nacional que releva el estado actual de la formación docente en alfabetización inicial.

En esta clase comenzaremos a analizar una relación que en el presente siglo se impone como **perspectiva** y marco imprescindible en los proyectos y propuestas alfabetizadoras. Nos referimos a la relación entre el Estado y las Lenguas que conviven en su espacio territorial. Esta relación existe de hecho y plantea desafíos apremiantes a la alfabetización; sin embargo, no suele formar parte de los debates dominantes en el campo de su didáctica.

En este espacio curricular delinearemos algunas características de esta relación y luego los conceptos abordados aquí serán retomados de modo recursivo y profundizados a lo largo de otros Módulos. Finalmente serán recuperados como marco necesario de un enfoque didáctico actualizado para la alfabetización.

Como primer paso, los invitamos a observar atentamente los siguientes mapas lingüísticos:

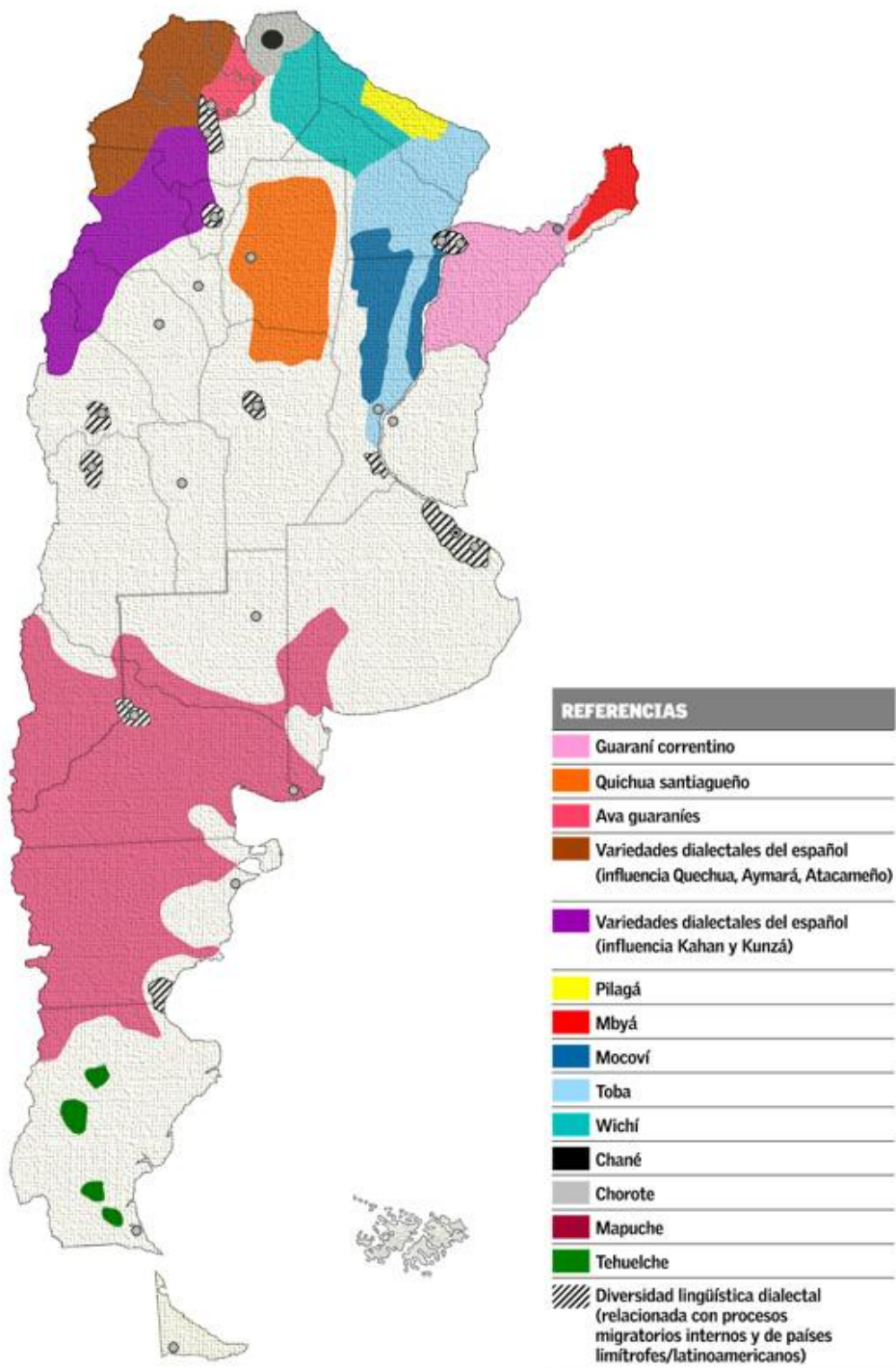
El primer mapa registra los pueblos y las lenguas que habitaban nuestro territorio en la época de la Conquista



El segundo mapa muestra la distribución actual de población y lenguas indígenas en nuestro país.



## Lenguas indígenas de la Argentina actual



**FUENTE:** Elaboración provisoria propia del Programa EIB (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación) sobre la base de Marisa Censabella (2001) "Las lenguas indígenas en la Argentina" Eudeba. Buenos Aires; Elena Chiozza (coord.) (1982) Atlas total de la República Argentina. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

La observación de los mapas les habrá permitido asomarse a la complejidad del panorama lingüístico pasado y presente y seguramente se habrán planteado algunas preguntas, como por ejemplo: ¿Qué fue del hablante abipón y allentiac y sus lenguas? ¿Qué grado de vitalidad presentarán hoy las lenguas tehuelche, chané y chorote? ¿Qué fenómenos registra el segundo mapa bajo el rótulo “diversidad lingüística dialectal”?

Las respuestas requieren profundos estudios que no vamos a abordar en esta clase, pero la sola formulación de las preguntas posibles sobre este tema, permite apreciar la complejidad a la que hicimos referencia.

**En esta clase orientaremos nuestras reflexiones a partir de estas dos preguntas básicas:**

**¿Todos hablamos la misma lengua? ¿Todos aprendemos a leer y escribir la misma lengua que hablamos?**

Es evidente que la respuesta a la primera pregunta es sencilla: todos no hablamos la misma lengua (basta observar el segundo mapa que hemos presentado). Sin embargo, la segunda pregunta requiere más reflexión a la hora de pensar una respuesta. Si todos no hablamos la misma lengua, esta situación debe tener impacto en la enseñanza y especialmente en la alfabetización inicial, dado que implica una importante toma de decisiones acerca de la lengua o las lenguas que se enseñan en la escuela y a partir de las cuales se enseña a leer y escribir. Si es así, ¿qué decisiones al respecto nos rigen actualmente? ¿De dónde provienen? ¿Qué consideraciones se tuvieron en cuenta para tomarlas?

Estas decisiones existen, en efecto. Se tomaron con diversos propósitos en distintas etapas, de manera que para conocer su origen y evaluar su importancia actual es necesario un breve recorrido por nuestro pasado histórico, que se completará con más profundidad y detalle en la Clase 1 del Módulo 3 *Marco político y pensamiento pedagógico* de esta Especialización.

### **Las primeras decisiones políticas relacionadas con dimensiones lingüísticas**

En los comienzos de nuestra vida institucional, se reconocía la existencia de algunas lenguas no europeas de uso extendido en América, hecho que explica que la declaración de la Independencia de 1816 se tradujera al quechua y al aymará. Sin embargo, en la segunda mitad del siglo, la Constitución argentina de 1853 elude cualquier mención a la existencia de lenguas diversas: se daba por sentado que esta norma jurídica concernía al ciudadano y que el ciudadano estaba debidamente “castellanizado” o no era considerado beneficiario de

ciudadanía (en la bibliografía hay referencias al debate sobre castellano, español e idioma nacional en la Argentina).

Entre ambos sucesos media el hecho de que la Constitución de 1853 es marco jurídico general, pero también marco particular respecto del proyecto agroexportador de la clase dirigente argentina que en la segunda mitad del siglo XIX promovió la guerra contra el indio para extender la frontera interior. Además, junto con ello, como señala Ángela Di Tullio (2003), emprendió el proyecto de europeizar el país a través de la inmigración y simultáneamente “castellanizar” a los inmigrantes mediante una política educativa y lingüística de corte nacionalista.

En este proyecto la política educativa de la época desempeñó un papel central a través de la creación del Consejo Nacional de Educación en 1881, el primer Congreso Pedagógico de 1882 y la Ley de educación Común de 1884, que exigía la enseñanza de la “lengua nacional”. Además, la educación contribuyó con el proyecto político a través de la implementación de un modelo educativo ajustado a sus exigencias. Este fue el **Normalismo**, enfoque basado en el disciplinamiento y ajuste a las normas sociales y educativas. Como se verá en la Clase 1 del Módulo 3 *Marco político y pensamiento pedagógico*, donde se examinan exhaustivamente estas cuestiones que aquí enunciamos, el Normalismo encontró en la lectura y en la escritura “*un medio para reproducir narrativas vinculadas con las buenas costumbres, el amor por la patria y otros valores trascendentes*”.

En resumen, entre la declaración de la Independencia de 1816 y el final de la última inmigración europea masiva, las preocupaciones político-lingüísticas en la Argentina estuvieron centradas sucesivamente en independizarse de España, la “castellanización” de los inmigrantes, el nacionalismo y su expansión a través de la escuela con la implementación de un modelo que articulaba la construcción del estado con la imposición de una lengua nacional. Llamaremos a este modelo político-lingüístico **un Estado-una Lengua**.

En el contexto del modelo un Estado-una Lengua, las lenguas indígenas no se consideraban relevantes y las lenguas extranjeras se enseñaban a los sectores medios y altos en la escuela secundaria pública junto con las lenguas clásicas. Por su parte, los inmigrantes tomaban a su propio cargo la enseñanza de sus lenguas de origen (Arnoux y Bein, 1997). Las **perspectivas**, es decir, las circunstancias que podían preverse no presagiaban sobresaltos para el modelo un Estado-una Lengua a principios del siglo XX.

Sin embargo, los inmigrantes que debían depurar la raza son quienes, además de aportar las rebeldías del anarquismo al panorama político, protagonizarán a comienzos del siglo pasado un escándalo lingüístico que pone en discusión el nacionalismo castellanizante y perturba al sistema educativo. Se trata de la gestación de los cocoliches y el lunfardo que, según personalidades como Ricardo Rojas (1909), “bastardeaban el idioma”. Cabe señalar que contra

estas formas lingüísticas, consideradas nefastas desviaciones del discurso, la escuela de la época inaugura una conducta institucional de proyección extendida hasta nuestros días que consiste en considerar que determinadas formas del habla de los educandos conspiran contra la posibilidad misma de su educación escolar. Los que “bastardean el idioma”, hablan “mal” y contra esa forma de hablar la escuela de la época se abroqueló en defensa del purismo.

Para entender el impacto de este tipo de rupturas en la continuidad de los proyectos político-lingüísticos es válido recuperar una distinción clásica en el ámbito de los estudios en la materia que permite diferenciar entre la **planificación del estatus** y la **planificación del corpus** de una lengua (Kloss 1969, en Hamel, 1993).

La **planificación del estatus** concierne al carácter que se le otorga a una lengua por decisión política: lengua oficial, nacional, vehicular, adecuada para la educación o no adecuada.

La **planificación del corpus** de una lengua atañe a la elaboración de alfabetos, ampliación de vocabularios, selección de textos y enseñanza de la lengua seleccionada como nacional, oficial, primera o segunda.

Las decisiones de la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX en nuestro país apuntaron decididamente a fijar el estatus del *castellano*, es decir, en términos actuales, el español, como “idioma nacional” y a través del normalismo tomaron las correlativas determinaciones en torno de la discursividad pertinente para ser enseñada en las escuelas en cuanto al corpus de su vocabulario, la ortografía y los textos de circulación escolar, como hemos visto en la primera clase de este Módulo.

Sin embargo, en ese sólido entramado, el caso de variedades como el cocoliche y el lunfardo de comienzos del siglo XX es emblemático de un problema que la legislación no previó: no se trata solamente de dictaminar el estatus de lenguas distintas, seleccionar una como nacional, ignorar las demás y elaborar el corpus. La política lingüística también debe **cambiar de perspectiva** para contemplar los fenómenos de la diversidad y **las variedades en el interior de las lenguas como lugares de conflicto entre clases y grupos sociales**.

Respecto de esta problemática, la escuela de hoy no sostiene, ciertamente, un proyecto purista, sin embargo la forma de hablar de algunos alumnos provoca inquietud en los docentes e interpela sus recursos pedagógico-didácticos a la hora de alfabetizarlos.

### ¿Cambiaron nuestras perspectivas?

La reforma constitucional de 1994 incorporó el **derecho a la enseñanza de las lenguas originarias** como parte de los derechos humanos en su Artículo 75 Inciso 17. Esta normativa se orienta especialmente a saldar una deuda histórica con los pueblos indígenas argentinos a los que se les reconoce la “preexistencia étnica y cultural” y “garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural”. En este sentido, cabe señalar

que la mayoría de los países latinoamericanos ha incorporado pasajes similares en sus textos constitucionales, con lo cual admiten que la complejidad cultural y lingüística de las sociedades de siglo XXI está caracterizada por la **condición multilingüe de los estados** donde conviven comunidades originarias que hablan diversas lenguas.

### Una problemática cercana

Este estado de situación reclama una nueva mirada acerca del estatus, el corpus y las variedades lingüísticas en función de las necesidades de los sistemas educativos, que se ven obligados a dar respuestas a un alumnado pluricultural y plurilingüe, tienen que habituarse a situaciones propias de las lenguas en contacto... ¡Y además alfabetizar!

Tal vez algunos piensan que esta situación se da solo en algunas comunidades lejanas o aisladas; sin embargo, en la actualidad, aun en las escuelas de las grandes ciudades se encuentran alumnos que mantienen contacto con lenguas indígenas, hay hablantes de lenguas de frontera y diversos exponentes de conflicto entre la lengua que hablan en su entorno primario y la que deberían hablar y entender en las instituciones educativas, sobre todo en escuelas con alto número de migrantes de otras zonas del país y países limítrofes.

Además, esta situación que se denomina **alternancia lingüística** no se da sólo entre lenguas netamente diferentes. En general, aun dentro de la misma lengua, los diversos contextos de uso requieren por parte del hablante la habilidad de elegir distintas variedades según la ocasión familiar o formal, el rol social del interlocutor, el tema u otras variables. Estas circunstancias determinan grados de competencia lingüística y comunicativa, es decir que los hablantes tienen que ser hábiles para cambiar de lengua o de variedad de manera adecuada y flexible según los requerimientos del contexto.

### La distancia lingüística

En la mayor parte de las escuelas hay estudiantes que emplean, frecuentemente, una **variedad dialectal oral** que se encuentra **a gran distancia lingüística respecto de la variedad escrita** que se encuentra en los libros de texto y otros materiales de lectura. Para estos estudiantes hay un cambio notable entre su lengua oral y las variedades y registros de la lengua escrita por lo cual tienen dificultades para cambiar desde su variedad oral a la variedad escrita, tanto en la comprensión como en la producción. Por ejemplo, escriben en forma de transcripción directa a partir de lo que oyen y no de lo que leen y componen las frases escritas con todos los sobreentendidos y lagunas de la comunicación oral, que se apoya en información



proveniente de los gestos y del contexto compartido por hablante y oyente y que son propios de la interacción cara a cara.

Como vimos antes, una situación similar se dio en el pasado con la irrupción de formas orales del cocoliche y el lunfardo en el contexto de la escuela que respondió, lisa y llanamente, estigmatizando las hablas diferentes y heterogéneas respecto del purismo que defendía el proyecto nacional.

### Hacia el cambio

En el siglo XXI deberíamos tener **otra perspectiva** que incluyera la capacidad de pensar que los conocimientos, usos y hábitos lingüísticos del alfabetizando pueden ser muy diferentes de los que le exige la escuela y hasta pueden corresponder a otra lengua, **pero siempre son el punto de partida real que se debe tomar en cuenta para enseñar a leer y escribir**. Si no lo hiciéramos estaríamos sosteniendo una manera de pensar que, como vimos, se originó en el siglo XIX en el marco de una concepción que hemos denominado *un Estado-una Lengua* y que consiste en considerar que en un Estado se reconoce el habla de una sola lengua, esa es la lengua que se escribe y no se admite que haya problemas para pasar de una a otra.

En la actualidad sabemos que no es esta la situación. Los estados son multilingües, como lo reconocen las constituciones latinoamericanas de fin del siglo XX. Los distintos colectivos sociales tienen derecho a ser alfabetizados en sus lenguas pero tienen también el derecho a ser alfabetizados en una lengua que les permita la intercomprensión con la sociedad que los circunda. Sin embargo, los problemas persisten. Entre los más claros y reiterados indicadores de vulnerabilidad educativa se encuentra la distancia entre la lengua oral que emplean los estudiantes y la lengua escrita cuyo aprendizaje en la escuela también es un derecho constitucional.

### La distancia lingüística, perspectiva y problema del siglo XXI

Cuando la mayor parte de los estudiantes habla una lengua o variedad diferente respecto de la escolarizada, se considera que hay **distancia lingüística** entre la lengua del alumno y la lengua que se habla, se lee y se escribe en la escuela. Esa distancia lingüística actúa como barrera, retardando en general el progreso académico del estudiante que no se desempeña satisfactoriamente en la lengua de uso en la escuela. En los niveles básicos o medios de la escolaridad, aunque se promoció a los alumnos para evitar la repitencia y el abandono, muchos no han desarrollado las competencias lingüísticas y comunicativas correspondientes a sus años de escolarización (Fuentes de lenguas aborígenes, 1998).

En su obra *El lenguaje como semiótica social*, M.A.K. Halliday (1986) observa que se tiende a pensar que el aprendizaje es un proceso estrictamente cognitivo, porque **se desconoce la gravitación de los aspectos lingüísticos en la cognición.**

Ante estas situaciones, los docentes de cualquier nivel por lo general carecen de herramientas para poner en juego una didáctica adecuada, ya que la formación profesional actual no suele incluir la preparación necesaria para evaluar situaciones lingüísticas de diversidad, ni para desarrollar estrategias que pongan al alumno hablante de alguna de estas variedades en situación similar a la de quienes deben recorrer una distancia más corta y directa entre su lengua de partida y las demandas lingüísticas y comunicativas del contexto escolar. El éxito o el fracaso de los alumnos dependen más de las cualidades y el voluntarismo del docente que de la especificidad de su formación y de las políticas institucionales que lo contienen.

Tendríamos que tener muy en cuenta la dificultad de los estudiantes -muchos más de los que pensamos- que manifiestan problemas propios de la diversidad lingüística respecto de la lectura y la escritura, e implementar una didáctica más adecuada. Para que esto sea posible, es necesario desmontar la idea de que el "déficit individual" es la única razón de las dificultades detectadas. Es decir, tendremos que tomar en cuenta la **diversidad lingüística como uno de los más importantes desafíos** para la didáctica de la alfabetización.

Se trata de un panorama complejo que afecta a la alfabetización, pero en el que poco se ha avanzado durante el siglo XX. Para finalizar esta clase veremos algunas de las **nuevas perspectivas** o puntos de vista que permitirían abordarlos. Las distribuimos en tres grupos: marco político-lingüístico; debates necesarios y cambios didácticos inmediatos.

### El marco político-lingüístico

El pasaje de un modelo **un Estado-una Lengua** a un modelo **un Estado- variedad de Lenguas** no es un fenómeno discursivo, es una reestructuración completa. El sistema educativo debe planificar cómo incorporar las lenguas que son un derecho constitucional de los ciudadanos para su enseñanza sistemática en las instituciones. Se trata de una decisión que requiere muchos ajustes a nivel de la comunidad educativa, institucional, curricular y también a nivel didáctico. Para llevarla a cabo se ha de abordar la **planificación de los cambios de estatus** de las lenguas que se enseñan en las escuelas regionalmente involucradas con las distintas comunidades de habla. Recordemos que definimos el estatus como el carácter o condición que se le otorga a una lengua por decisión política: lengua oficial, nacional, vehicular, adecuada para la educación o no adecuada.

Se trata de establecer cómo se han de incorporar la primera lengua, la segunda lengua o la lengua vehicular que permite la intercomprensión de los hablantes de una lengua de minorías

con la sociedad que los circunda y cómo se incorporan en la currícula las lenguas extranjeras que también son de enseñanza obligatoria en los distintos niveles.

Una vez tomadas estas decisiones respecto del estatus de las lenguas son imprescindibles otras decisiones respecto del corpus de cada lengua. Vimos que la **planificación del corpus** de una lengua atañe a la elaboración de alfabetos, ampliación de vocabularios, selección de textos y enseñanza de la lengua seleccionada como nacional, oficial, primera o segunda.

Por lo tanto hay que decidir si todas las lenguas se enseñarán en el modo oral y escrito o alguna lengua se enseñará exclusivamente en el modo oral; cuando en algunas lenguas los sistemas de escritura no están totalmente consensuados, hay que decidir qué formas de escritura se enseñan. También hay que seleccionar o producir los textos que habrán de ser empleados para enseñar las lenguas en la escuela.

De estas dependen otras decisiones didácticas y metodológicas respecto de la enseñanza y la evaluación. En este caso, deberían actualizarse los debates en torno de modelos alfabetizadores con atención a las características particulares de las lenguas y sus sistemas de escritura. Finalmente corresponde tomar determinaciones respecto de la formación y selección de docentes a cargo y decisiones curriculares respecto de la distribución de las cargas horarias para la enseñanza de cada lengua.

La enumeración que acabamos de exponer acerca de algunos aspectos a considerar para abordar el pasaje de un modelo **un Estado-una Lengua** a un modelo **un Estado- variedad de Lenguas** es una muestra de **decisiones** que deben ser fruto de fuertes consensos, pues no deben ni pueden ser tomadas en soledad por cada docente en particular. Sin embargo, el docente debe interesarse en estos temas para adquirir herramientas que le permitan participar en los debates y además ejercer, desde las bases, la imprescindible vigilancia epistemológica y didáctica que asegura el equilibrio del sistema entre la planificación y la factibilidad. De esta manera cada docente puede contribuir al mejoramiento de la educación de manera activa y comprometida.

Lo expuesto respecto del marco político-lingüístico es un anticipo de temas que desarrollaremos con más detalle en el módulo Aportes de la Sociolingüística a la Alfabetización Inicial.

### Los debates necesarios

Las nuevas perspectivas político-lingüísticas que acabamos de abordar involucran importantes temas de discusión que deberían contribuir a fundamentar otro conjunto de decisiones imprescindibles que complementan las anteriores. Veremos algunos de ellos.

### **La forma escrita, ¿es la única forma de enseñar una lengua en la escuela?**

En contextos donde la lengua escrita está en proceso de elaboración o normalización, habrá de tenerse en cuenta que la escritura es un derecho pero no es condición indispensable y excluyente para que una lengua ingrese en la escuela. El estado actual de las tecnologías de la palabra permite formas diversas de registro de lenguas. Por su parte, la investigación respecto de la especificidad de los procesos de escucha y habla respecto de los de lectura y escritura, y también acerca de sus interconexiones, aportan a la didáctica de la oralidad elementos para constituir la en una especialidad de creciente importancia en la enseñanza de lenguas en contextos de heterogeneidad lingüística. Hay aquí un conjunto de temáticas que interpelan a la Didáctica de la Lengua desde nuevas perspectivas.

### **¿Todos están de acuerdo respecto de cómo escribir en su lengua?**

Otra problemática de base que se debe tener en cuenta en estos nuevos contextos es que las lenguas escritas son objetos polémicos para muchos colectivos sociales de reciente incorporación al sistema educativo.

Los usuarios de lenguas internacionales, como el español, el inglés o el francés son alfabetizados a muy tempranas edades y participan de culturas escritas que derivan la discusión respecto de sus cambios y reformas hacia ámbitos especializados de larga tradición como las Academias de la Lengua o los Departamentos especializados en las Universidades.

En cambio, en otros contextos, la alfabetización como derecho de las personas debe cumplirse en el seno de comunidades ágrafas o de escaso contacto con la escritura. En estos casos, sucede que sus lenguas todavía no poseen una correlativa lengua escrita o bien tienen una escritura provista por agentes externos como por ejemplo, las Iglesias o los investigadores universitarios. Entonces, en estos contextos todavía no hay unanimidad en el uso de las formas escritas porque la escritura misma está en debate y no hay normas consensuadas universalmente.

El sistema educativo afronta la perspectiva de colaborar con estos debates brindando todas las posibilidades que favorezcan e impulsen la articulación de los aportes de los hablantes nativos, los investigadores especializados y los docentes.

### ¿Qué lengua se enseña primero?

Otra cuestión a debatir es el orden en que deben enseñarse las lenguas cuando la currícula involucra más de una. Como vimos, el ingreso de las lenguas maternas en la escuela es un derecho de las personas incluido en la totalidad de las legislaciones adecuadas a la política lingüística de nuestra contemporaneidad. Sin embargo, el orden de ingreso en la currícula constituye una solución didáctica que debe ser analizada de acuerdo con diversas consideraciones.

En el caso de la enseñanza de lenguas indígenas, las primeras propuestas educativas consideraron que primero había que alfabetizar exclusivamente en la lengua originaria durante primero y segundo grado y después a partir de tercero en la lengua vehicular que permite la intercomprensión. Es posible que en esos casos el criterio adoptado tuviera relación con la legítima reivindicación de un derecho; sin embargo, en la actualidad el estado del arte en materia de enseñanza de lenguas permite comprender que la condición de lengua primera, segunda o extranjera no tiene relación con variables como la dominación o el prestigio.

La **primera lengua** es la lengua materna oral que se adquiere en el entorno primario, la **segunda lengua** es hablada en el entorno del sujeto que ya tiene una primera lengua y la **lengua extranjera** no es hablada en el entorno. Por ejemplo, para el hablante de mbyá de la Provincia de Misiones su lengua materna oral adquirida en la comunidad es el mbyá, su lengua segunda es la variedad de español que se habla en la Provincia de Misiones y el inglés es una lengua extranjera.

Observemos que en esta caracterización no hemos mencionado la lengua escrita. Como veremos en el Módulo 4 Aportes de la Lingüística y la Historia de la escritura a la Alfabetización Inicial, las lenguas escritas son sistemas gráficos elaborados por la humanidad en ciertos contextos y destinados a sustituir la lengua oral en condiciones específicas de comunicación. Es decir que **la lengua escrita no es oral, no es materna y no es adquirida**. En los Módulos 4 y 5 tendremos oportunidad de explicar con detalle por qué la lengua escrita no se adquiere como la lengua oral materna sino que se aprende **con enseñanza específica**.

Por lo tanto, la primera lengua es la lengua oral materna. Es la lengua con la que todo alumno ingresa en la escuela y debe ser considerada sin excepción el punto de partida de su inserción en este nuevo ámbito para que pueda comunicarse. En cambio deberá aprender cualquier lengua escrita como un objeto cognitivo nuevo en su experiencia.

La cuestión que sigue en debate es si un alumno puede aprender dos lenguas desde primer grado o no puede. Debemos reconocer que esta duda no suele ser expuesta en una escuela bilingüe franco-española o anglo-española, pero sí se la expone, por ejemplo, cuando se trata de una escuela bilingüe wichí -española.

En cuanto a las estrategias institucionales para que este tipo de enseñanza sea posible, en el Módulo Aportes de la Sociolingüística recuperaremos debates y alternativas que se desarrollaron en comunidades bilingües con antigua tradición en estas problemáticas.

En este sentido, esta clase ha planteado problemáticas vinculadas con los nuevos contextos de diversidad lingüística y ha procurado que se comprenda que tal complejidad debe ser abordada por la conjunción de aportes de las ciencias lingüísticas, cognitivas y por la investigación sociolingüística acerca de la enseñanza de lenguas primeras, segundas y extranjeras porque estas disciplinas ofrecen elementos que deben ser incorporados al estudio sistemático de la alfabetización en este siglo, para encontrar vías de solución de una manera fundamentada a los desafíos que plantea la heterogeneidad en el plano social.

Sara Melgar  
¡Muchas gracias!

## ACTIVIDADES

Con vistas a la evaluación final, les proponemos que indaguen en sus comunidades educativas la existencia de **una de estas situaciones de heterogeneidad** lingüística:

1. lenguas indígenas,
2. colonias extranjeras que conservan sus lenguas de origen,
3. dialectos orales

Anoten en su portafolio los datos obtenidos con el siguiente esquema:

Situación: ¿1, 2 ó 3?

Impacto en el sistema educativo: ¿Hay escuelas especialmente estructuradas para la atención de la situación de heterogeneidad identificada? Si las hay, explique algunas características de esas escuelas. Si no las hay, relea la clase y proponga **una característica** que debieran tener las escuelas para la atención de la situación de heterogeneidad identificada.

### Foro

Los invitamos a compartir en el foro las situaciones de heterogeneidad lingüísticas observadas en la escuela y/o alguna propuesta que atienda esa diversidad.

### Referencias bibliográficas

- Alonso, Amado. *Castellano, español, idioma nacional: historia espiritual de tres nombres*, Buenos Aires: Losada, 1942
- Arnoux, Elvira y Bein Roberto (comps.) *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: EUDEBA. 1997
- Bronckart, J. P. "La actividad verbal, las lenguas y la lengua" en VVAA, *Miradas y Voces*, Barcelona, Grao, 2008
- Di Tullio, Angela, *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires, EUDEBA, 2003
- Dumitrescu, D. «Implicaciones pedagógicas de la enseñanza del español a los hablantes nativos de los EEUU o el reto del bilingüismo» en *Actas del Congreso Internacional de didáctica y Metodología para el desarrollo de la lengua materna*, Montevideo, 1994
- Halliday, M.A.K., *El lenguaje como semiótica social*, México, FCE, 1986
- Hamel, R.E. (1993) "Políticas y planificación del lenguaje: una introducción." *Iztapalapa* 29. Políticas del lenguaje en América Latina. 5-39, 1993
- Melgar, Sara, *Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada*. Buenos Aires, Papers, 2005
- Melgar, Sara, "Las olas en la alfabetización: aguas nuevas y sedimentos", *Prisma*, Año I, Número 2, Segundo semestre de 2011. Págs. 4 a 10.
- Rojas, Ricardo La restauración nacionalista. Buenos Aires, Peña Lillo, 1909
- Siguán M. y Mackey W. *Educación y bilingüismo*, Madrid, Santillana 1986.
- VVAA, *Fuentes de lenguas aborígenes*, Ministerio de Educación, 1998.

Autora: Sara Melgar

**Cómo citar este texto:**

Melgar, Sara (2014). Clase Nro. 3. Del modelo un Estado-una Lengua a los desafíos de la heterogeneidad. Especialización en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



---

## Clase 4

### Introducción al Modelo Didáctico

Bienvenidos a la cuarta y última clase del Módulo Perspectivas para la Enseñanza de la Alfabetización Inicial.

Recordamos que las clases anteriores nos permitieron una primera observación general del panorama de la alfabetización en nuestro país, de acuerdo con esta distribución de temas:

- La clase 1 focalizó el siglo XX para discriminar en su transcurso dos orientaciones contrapuestas en materia de alfabetización. Una primera mitad del siglo se concentró en fuertes debates en torno de las metodologías para enseñar a leer y escribir. Una segunda mitad del siglo asistió al debilitamiento progresivo y la desaparición del debate metodológico en función de perspectivas que pusieron el acento en los procesos de construcción del conocimiento del aprendiz y minimizaron los procesos de enseñanza del docente.
- La clase 2 focalizó el estado actual de la formación docente en alfabetización inicial como resultante de la clausura del debate metodológico ocurrida en la última mitad del siglo XX. Se observa que la alfabetización inicial es considerada mayoritariamente como un tránsito natural de los sujetos desde la oralidad hacia la escritura, que no requiere docentes que la enseñen de acuerdo con una didáctica específica ni con metodologías precisas, que, por el contrario, son vistas como remanentes autoritarios. De acuerdo con la investigación educativa al respecto, este estado de situación dio como resultado la formación de docentes más cercanos a la improvisación y el amateurismo que a la posesión de herramientas profesionales sólidas en el ejercicio de la enseñanza de la alfabetización inicial.



- La clase 3 invitó a pensar que este estado de indefensión didáctica encuentra al sistema educativo frente a un desafío alfabetizador sin precedentes históricos: el tránsito desde concepciones que consideran que los Estados son monolingües y que la alfabetización es la enseñanza de una lengua escrita correspondiente a la única lengua que habla la comunidad, a concepciones que reconocen la multiculturalidad y el plurilingüismo de las sociedades contemporáneas con la consecuente necesidad de abordajes alfabetizadores adecuados a tal situación heterogénea. Este cambio de perspectiva plantea la consecuente necesidad de que los sistemas educativos den respuestas fundamentadas a estas características complejas desde la política lingüística, pero también vuelve a plantear la necesidad de pensar en didácticas específicas.

El siglo XXI, por lo tanto, encuentra a la comunidad educativa frente a la necesidad de recuperar para la alfabetización inicial la pertinencia del debate didáctico y sus fundamentos. Esta clase se propone las primeras reflexiones en ese sentido, que serán continuadas en cada módulo del Bloque Enseñanza y reunidas en los dos últimos módulos de la Especialización, para la construcción de la Didáctica específica de la alfabetización y para la redacción del Trabajo Final personal del cursante.

### **¿Por qué recuperar la reflexión docente en torno a un modelo didáctico?**

Hacemos propias las palabras de María Cristina Davini: "Se trata de abandonar al docente amateur y posicionarse en el lugar de un profesional de la educación reflexivo y crítico". (Davini, 2010).

El docente concebido como un profesional de la educación reflexivo y crítico debe poder dar respuesta a varios interrogantes: ¿Su propuesta de enseñanza reconoce fundamentos teóricos explícitos y actualizados? ¿Es reproducción de las costumbres de la escuela? ¿Es fruto de la improvisación? ¿Es adecuada para el grupo escolar? ¿Cómo lo sabe? ¿Tiene en cuenta las dificultades que presentan los niños frente al aprendizaje? ¿Las tiene en cuenta para discriminar buenos y malos desempeños o para proponer formas diversificadas de intervención docente? ¿Propone actividades que permitan a todos los niños apropiarse del contenido? ¿Valora las tareas que facilitan la construcción del conocimiento en el grupo? ¿Recupera los aprendizajes con la intención de que los niños reflexionen sobre la tarea realizada?

Muchas más preguntas aquejan al docente cuando piensa su propuesta en la soledad de su tarea, es por eso que cuanto más se sabe sobre cómo encararlas, menos errático será el resultado. Observamos que la mayor parte de estas preguntas se vinculan con la reflexión didáctica y metodológica. Sin embargo, cabe recordar que, como se analizó en este módulo, hemos leído las opiniones de los docentes formadores que se desempeñan en los IFD, quienes sostenían concepciones poco fundamentadas acerca de la importancia de un modelo didáctico

alfabetizador en sus prácticas cotidianas. También se mostraban muy descreídos acerca del uso de metodologías adecuadas para implementar en el aula. En sus argumentos identificaban los modelos y las metodologías con propuestas que cercenan la creatividad y el pensamiento reflexivo. Este es un tema importante para reflexionar: es evidente que algunas posturas en educación sostienen que trabajar sobre un modelo didáctico y ordenar y sistematizar la tarea en la escuela puede ser causa de aprendizajes rígidos que atentan contra el pensamiento divergente.

En esta Especialización, por el contrario, se considera que el trabajo riguroso sobre el modelo didáctico es la base indispensable para ordenar y sistematizar la enseñanza que debe estar cuidadosamente sustentada por investigación científica. Los aportes científicos para pensar la alfabetización se presentarán a lo largo de los módulos del bloque Enseñanza desde el campo de las *Ciencias del Lenguaje* (la Lingüística, la Sociolingüística, las Ciencias Cognitivas, la Literatura) en diálogo con los aportes de las *Ciencias de la Educación*, (Política Educativa; Pedagogía, Psicología, Sociología e Historia de la Educación). Ambos configuran el interjuego entre aportes de campos científicos que sustentan la *Didáctica de la Alfabetización Inicial*.

Desde esta Especialización se considera que la tarea del docente ha de estar fundamentada con la intención de que su accionar en el aula, sus prácticas educativas, no sean fruto de la improvisación. Para que esto sea posible, la labor del docente en el aula debe ser el resultado de un saber riguroso sobre su campo de estudio, construido sobre bases científicas. Este saber riguroso provee al docente de fundamentos acerca de qué, cómo,

Al trabajar con ciencias de referencia, se hace

necesario entender que las ciencias trabajan con modelos explicativos de los objetos que estudian. Es decir que para abordar el estudio de sus objetos las ciencias representan de manera abstracta y simplificada los objetos mismos, los hechos, fenómenos y procesos que intentan comprender, con la intención de describir, explicar y/o predecir su funcionamiento. Es decir, construyen modelos científicos. El modelo, entonces, es una **construcción** creada para conocer, investigar y/o explicar una propuesta teórica.

## Modelos y marcos teóricos

Todo **modelo** responde a un **marco teórico**. Por ejemplo, no es lo mismo el modelo ptolomeico del universo que el modelo copernicano, porque el marco teórico del modelo ptolomeico era la teoría geocéntrica y, en cambio el marco teórico del modelo copernicano era la teoría heliocéntrica. Los distintos modelos pueden hacer uso de los mismos elementos o partes constitutivas, pero al no compartir las mismas líneas teóricas el sistema o modelo resultante no es el mismo. Para seguir con el ejemplo: en ambos modelos, el ptolomeico y el copernicano, aparecen los mismos elementos, el sol, la tierra las elipses (los recorridos) y los demás planetas; sin embargo, en función de sus respectivos y diferentes marcos teóricos, los sistemas resultantes y sus relaciones son diferentes. ¿Qué sucedió entre un modelo y otro? Cambió el modo de concebir y abordar el universo. En el modelo ptolomeico el universo es fijo, cerrado, finito y estático y se lo aborda por la contemplación; en el modelo copernicano el universo se mueve, es abierto, infinito y dinámico y se lo conoce a través de la observación rigurosa de la que se derivan leyes científicas.

En el campo de la educación también nos referimos a estas características cuando hablamos de **Modelo Didáctico**. Todo modelo didáctico responde a un marco teórico. Su diseño permite describir, explicar y anticipar cómo se puede encarar la enseñanza para que se produzca el aprendizaje. Basado en un modelo el docente puede reconocer qué contenidos teóricos va a seleccionar para fundamentar su proyecto de enseñanza, qué elementos son esenciales y cuáles no, cómo va a diseñar su propuesta, cómo va a implementar y fundamentar sus intervenciones en el aula.

Sin embargo, también es cierto que **los modelos didácticos** organizan los mismos elementos pero **no necesariamente comparten las mismas líneas teóricas**. Entonces podemos concluir que como **no todos los marcos teóricos son iguales tampoco lo son los modelos didácticos que ellos iluminan**.

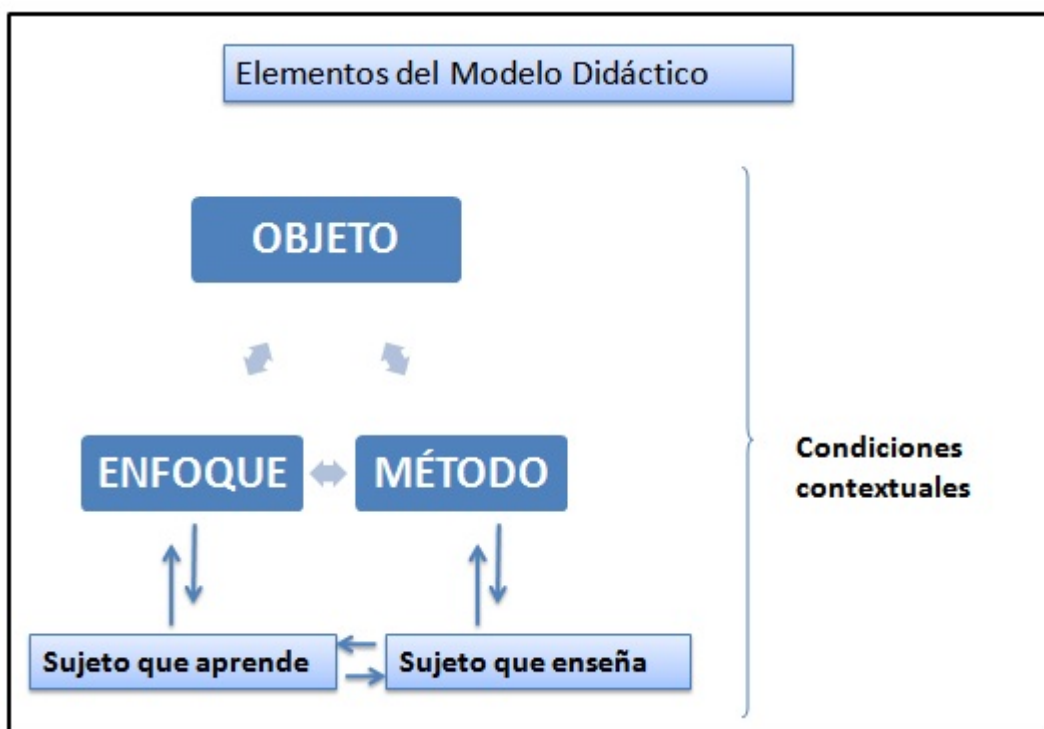
En esta clase nos proponemos presentar los componentes de un modelo didáctico general para disponer de los conocimientos iniciales que, a medida que se vayan desarrollando los módulos del bloque Enseñanza, permitan la construcción de los componentes de un modelo didáctico alfabetizador específico. Este modelo será sistematizado en los últimos módulos de la Especialización y será la base del Trabajo Final individual de cada cursante.

### Modelo didáctico

La **escuela** es el ámbito específico en el que tiene lugar el acto educativo intencional y deliberado entre los **sujetos adultos responsables que enseñan** y **los grupos de alumnos que aprenden**. Es allí donde cada docente profesional pone en juego la coherencia

entre las líneas teóricas provenientes de las ciencias de referencia y el modelo didáctico que asume.

El modelo didáctico que se presenta en esta Especialización tiene los elementos necesarios que permiten focalizar y explicar el campo de trabajo didáctico. El siguiente gráfico muestra los elementos de un modelo didáctico y sus interacciones.



### Objeto y Enfoque

Sin objeto no existe la posibilidad de circunscribir **qué se quiere enseñar**. Las ciencias de referencia son las que permiten definir y recortar el **objeto de estudio**. En esta Especialización las ciencias de referencia que se estudiarán en el Bloque de Enseñanza van a permitir definir cuál es el objeto de la alfabetización inicial.

Otro elemento imprescindible que sustenta la enseñanza, siempre desde las ciencias de referencia, es **el enfoque, entendido como una construcción científica que permite describir y comprender cómo apropiarse del objeto** para obtener los resultados deseados. El enfoque es una mirada científica sobre las características del *objeto* para que pueda realizarse su transposición al aula. Por ello incluye los aportes de las ciencias consultadas para que como un foco ilumine al objeto e informe desde dónde lo describe, cómo se lo va encarar para que los sujetos que aprenden se lo apropien, qué modos de pensamiento se utilizarán que faciliten o permitan recortar y comprender el objeto de estudio.

El enfoque científico sobre el objeto implica o conlleva un método sistemático de abordaje. Dicho de otro modo, el método que hará posible la alfabetización está determinado por el objeto que se define y por el enfoque que se asume.

Si volvemos sobre el ejemplo del pasaje del modelo ptolomeico al modelo copernicano, podemos advertir que la relación entre enfoque (geocéntrico – heliocéntrico), objeto (universo fijo – universo móvil) y método (contemplación – observación) se implican y transforman mutuamente.

En el campo de la enseñanza suceden situaciones análogas: los **enfoques** teóricos, los **objetos** a enseñar y los **métodos** para abordarlos también se transforman en una relación recíproca y mutuamente definida.

### El método, una cuestión polémica

A mediados del siglo XX se instaló la discusión en torno al concepto de Método, tal vez porque se le dio una entidad excluyente, desvinculada de los enfoques y objetos de la enseñanza. En ese momento, la cuestión del método se focalizó en el análisis de los sujetos (tanto el que enseña como los que aprenden) y de las condiciones contextuales, sin la misma consideración sobre los demás componentes.

Se asistió entonces al enfrentamiento entre los enfoques tecnicistas de la enseñanza por un lado y por otro, la concepción del rol docente como intelectual crítico que sostiene un trabajo autónomo. El núcleo de esta discusión fue la intención de reducir el concepto de método sólo a los que se aplicaban en situaciones de laboratorio, propios de experiencias aisladas. Se consideraba que esta concepción no era fácilmente trasladable a las situaciones de enseñanza que describen contextos complejos, de procesos interactivos y modificables.

Frente a estas interpretaciones y confusiones, en el campo de la educación se asiste a un abandono de los métodos en la enseñanza alrededor de los últimos años del siglo XX y su reemplazo por propuestas reducidas que devaluaron las prácticas en las escuelas y en los IFD. (Cols, 2008) En el Módulo Perspectivas para la Enseñanza de la Alfabetización Inicial se ha desarrollado ampliamente el impacto de este estado de la cuestión metodológica en la alfabetización inicial.

Muchos autores especializados en los temas generales de la didáctica suelen discriminar, a fin de evitar confusiones, algunos de estos términos. Para ellos, el **método** brinda un criterio o marco general de actuación que puede analizarse con independencia de contextos y actores concretos. Se trata de estructuras generales que siguen intenciones educativas y facilitan determinados procesos de aprendizaje, por ejemplo métodos como los inductivos, deductivos, de investigación, de estudio de casos, de resolución de problemas, de proyectos, etc. (Davini, 2008).

Más adelante se adoptó la noción de **estrategias de enseñanza** para señalar propuestas elaboradas por los propios docentes en función del contexto y las ciencias de referencia. *Las estrategias de enseñanza* que el docente piensa anticipadamente tienen como finalidad que el alumno aprenda. El docente programa todas las actividades que su propuesta debe tener para lograr los objetivos seleccionados. En esta Especialización reservamos la denominación “estrategias de enseñanza” para designar las decisiones que toma el docente en el ámbito situado del aula y siempre dentro del horizonte que le brindan el enfoque y el método. Por ello nos referiremos a las estrategias de enseñanza en el apartado vinculado a la planificación del docente.

A partir de estos tres elementos (objeto, enfoque y método) se incorporan los sujetos en el modelo didáctico:

- sujeto que aprende
- sujeto que enseña

y, por último, el lugar donde estas interacciones son posibles:

- las condiciones contextuales de la institución escolar

Hasta aquí hemos visto que el núcleo central (objeto-enfoque-método) define el campo disciplinar a ser enseñado y aprendido y debe ser producto de una coherente articulación de los desarrollos teóricos provenientes de las ciencias de referencia en un momento de su recorrido histórico. Los objetos se van redefiniendo al mismo tiempo que cambian los enfoques y los métodos de abordaje. En nuestro país los objetos y enfoques en el campo de la enseñanza se han modificado justamente porque las ciencias de referencia han mostrado cambios, producto de nuevas conceptualizaciones.

Los otros elementos del modelo didáctico (sujeto que enseña y sujeto que aprende en una institución escolar) también han sido considerados a partir de los aportes de nuevas investigaciones y estudios. En esta clase empezaremos por presentar brevemente, teniendo en cuenta la extensión de sus temáticas, algunas consideraciones que aporten sobre *el sujeto que aprende, el sujeto que enseña y el ámbito de encuentro: la escuela*. A lo largo de los siguientes módulos estas dimensiones educativas se complejizarán y enriquecerán con los aportes de las ciencias de referencia que permitirán saber más sobre el objeto, el enfoque, los sujetos y los contextos.

### **Sujeto que aprende**

En este modelo didáctico el alumno es un sujeto que aprende en la escuela. Afirmar que el alumno es un sujeto nos remite a considerar que su presencia en la escuela es más amplia y más compleja que sus desempeños puntuales en el aula. El alumno es un sujeto de derecho y un sujeto en formación. Tiene derecho a ser respetado en su integridad personal, a aprender más allá de sus condiciones desfavorables, a aprender a leer y escribir, a acceder al

conocimiento porque el conocimiento es un bien público, socialmente construido. Y es un sujeto en formación, con sus ritmos y posibilidades, que no es el responsable de sus aprendizajes sino que se encamina hacia la autonomía acompañado por adultos responsables.

Desde esta posición, el alumno es considerado un **sujeto activo**, porque participa en el proceso de aprendizaje. La participación del alumno consiste en que para aprender debe modificar sus esquemas cognitivos anteriores en virtud de una nueva propuesta de enseñanza que le presenta el docente.

Durante la segunda mitad del siglo XX se introdujeron en educación importantes cambios en los modos de comprender y explicar estos procesos interactivos que se focalizan en la escuela. Los aportes de la Psicología, la Sociología, la Pedagogía, la Didáctica mostraron modos de entender al sujeto niño y qué características definen su modo de aprender. En esta clase vamos a abordar brevemente estos aportes, pero luego los retomaremos especialmente en cada clase ya que es importante tener en cuenta la concepción de cada elemento del modelo didáctico para poder delimitar las decisiones didácticas que se tomen en la planificación de actividades concretas.

El alumno no sólo es activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, sino también cuando piensa, dialoga, reflexiona con sus pares y docente. Toda situación de enseñanza implica la participación de alumnos interesados y docentes que movilizan su interés. Las propuestas de tareas andamiadas por los docentes son imprescindibles para que el alumno pueda ser acompañado en su aprendizaje por un docente experto.

A veces, apresuradamente, se suele decir que los niños descubren, construyen. Como docentes debemos reconocer que el proceso de enseñanza no genera un acto de puro descubrimiento ni invención; los objetos de conocimiento que se trabajan en la escuela, *son objetos ya construidos en los distintos campos disciplinares*. Es el alumno, asistido por su docente y en interacción con su grupo, el que los va a reconstruir cada vez que se los propongan en situaciones de enseñanza. Este tema se retomará cuando nos referiremos al rol docente.

Así entonces, el docente ha de tener registro, lo más claro que sea posible, de cuáles son los *esquemas previos* de que disponen los alumnos para que un conocimiento nuevo tenga posibilidades de anclar, de ser incorporado a lo ya sabido. Muchas veces se confunde un verdadero proceso de aprendizaje con la repetición de lo aprendido; pero si el alumno no puede aplicar lo aprendido, transferirlo a situaciones nuevas, resolver otras que se le proponen

ni utilizarlo en otras instancias de trabajo, tenemos que aceptar que aprendió mecánicamente. Pudo recorrer un material pero no se apropió de él. *La transferencia del aprendizaje en la resolución de situaciones nuevas es una buena muestra del aprendizaje logrado.*

La idea de que aprender es modificar saberes previos e incorporar otros nuevos responde a una concepción del desarrollo de la inteligencia que no fue habitual en el siglo XIX y principios del XX. La fuerte impronta que tenían los aspectos hereditarios en el aprendizaje de un sujeto, que era la concepción dominante en esa época, se vio fuertemente sacudida con investigaciones posteriores.

Por ejemplo, el biólogo y epistemólogo suizo Jean Piaget (1975) aportó investigaciones centradas en el estudio del desarrollo de la inteligencia humana, considerando que ***el pensamiento inteligente se desarrolla a lo largo de toda la vida del sujeto.*** Esta afirmación permitió un cambio importante en torno a la consideración de la inteligencia como algo que no se hereda: importante reformulación en el paradigma que se venía sosteniendo hasta allí.

La idea de desarrollo incorpora la noción de inacabado, de crecimiento, de cambio, y es producto del interjuego entre unos pocos factores heredados y otros provenientes de la relación con situaciones del medio. Estos avances en el campo educativo facilitaron la revisión del rol de la herencia como única responsable del éxito o fracaso escolar y pusieron en valor la idea de construcción de la inteligencia a partir de los procesos de interacción del sujeto con los elementos del medio.

Para profundizar aún más en este aporte, se puede afirmar que es en la escuela donde los esquemas previos del sujeto deben ser puestos en situación de incomodidad intelectual, a fin de que tenga lugar un conflicto cognitivo cuya superación constituya la motivación fundamental del sujeto que aprende. Es el docente, como profesional experto, quien tiene a su cargo las tareas de generar el conflicto cognitivo, motivar al sujeto que aprende y brindarle la enseñanza precisa que le permite aprender.

Otra figura importante, cuyos aportes fueron significativos, fue Lev Vigotzky (1986) quien destacó la importancia del medio social en la adquisición y modificación de los aprendizajes escolares. El grupo de pares y la incidencia del docente en estas relaciones marcan fuertemente la intención de las interacciones en el aula. Para Vygotsky, el niño se desarrolla cognitivamente a través de un proceso asistido por otro u otros que funcionan como mediadores. En estos roles se ubican el maestro y el grupo de pares.



El lugar de los otros se sustenta en la idea de Zona de Desarrollo Próximo, a la que dicho autor refiere como: “La zona de desarrollo próximo es la distancia entre *el nivel de desarrollo real* determinado por la solución independiente de los problemas, y el *nivel de desarrollo potencial* determinado por la solución de los problemas con la guía de otro. El buen aprendizaje es el que se adelanta al desarrollo”.

Un riguroso análisis del lugar de los otros en la propuesta de enseñanza, permite reconocer las potencialidades que se despliegan en el sujeto a partir de estas interacciones y ayuda a reconocer que la sola idea de la maduración biológica no es suficiente para lograr aprendizajes en los alumnos.

Una herramienta constitutiva para Vigotsky es el lenguaje como aparato simbólico sobre el cual se desarrolla el aprendizaje. En ese sentido, los sociólogos Peter Berger y Thomas Luckmann (1968) consideran que las personas construyen la realidad sobre la base de las interacciones simbólicas a través del lenguaje, que es el principal mecanismo de objetivación de la vida cotidiana. De acuerdo con estos autores, el niño incorpora puntos de vista sociales a partir de un “aparato conversacional” que modifica y reconstruye continuamente su realidad subjetiva.

Hasta aquí, entonces, podemos reconocer la capacidad de aprendizaje en el niño andamiado y en sociedad, no aislado. Pero no toda interacción con otros es aprendizaje. David Ausubel (1983) destaca la idea de *aprendizaje significativo*, refiriéndose a que el sujeto que aprende puede incorporar el nuevo material que se le presenta si tiene aspectos comunes con las estructuras de conocimiento que ya posee.

De esa forma, plantea Ausubel, las estructuras adquiridas *significativamente* formarán parte de la memoria comprensiva, que supone articulaciones de conocimientos en forma de una *red de relaciones que facilitan el recuerdo*.

Al respecto Ausubel afirma: “Sólo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva”. Este concepto es importante porque establece que la apropiación de nuevos saberes se facilita si la propuesta de enseñanza, además de tener en cuenta lo que el sujeto sabe, *es significativa para él*. Con Ausubel se incorpora a la enseñanza la idea de **sentido o significado**, es decir la relación del contenido con el campo de intereses y necesidades del sujeto que aprende.

*La significatividad que el sujeto le atribuye al contenido no es espontánea*. Es el docente, experto profesional, quien a partir de una propuesta didáctica adecuada y fundamentada tiene que encontrar el modo de presentar la tarea teniendo en cuenta su *significatividad lógica y psicológica*.

En relación con la *significatividad lógica del contenido*, Ausubel se centra en el significado que tiene, para el sujeto que aprende, el objeto de conocimiento, su coherencia interna, cómo se accede a él, que métodos de abordaje se proponen desde las ciencias de referencia que lo estudian. La significatividad lógica del contenido se relaciona con la precisa caracterización del *objeto de enseñanza*. En relación con la *significatividad psicológica*, Ausubel propone tener en cuenta los saberes previos de los alumnos, es decir, qué posibilidades para abordar el nuevo aprendizaje manifiesta la estructura psicológica de los alumnos que aprenden, con qué posibilidades cognitivas cuentan los niños para incluir en su estructura cognitiva anterior las nuevas propuestas.

### Sujeto que enseña

Como ya se señalara, el docente es el sujeto adulto responsable a cuyo cargo está el proceso de enseñanza, de modo de suscitar los aprendizajes de sus alumnos.

Dicho proceso de enseñanza, como se explicó, debe ser dinámico, participativo e interactivo entre el sujeto que aprende y el conocimiento. Para que esto sea posible, la propuesta didáctica debe ser andamiada minuciosamente por parte del docente, porque el alumno solo no puede alcanzar los resultados previstos por la enseñanza escolar; caso contrario esta sería prescindible.

Es el docente quien tiene la responsabilidad de diseñar el proceso de enseñanza a fin de que el alumno pueda apropiarse paulatinamente del objeto de estudio. Este acercamiento progresivo a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales sólo será posible si tiene en cuenta al sujeto que aprende y a las operaciones intelectuales que ese sujeto puede poner en marcha. Es este desafío el que el docente asume: tener en cuenta los conocimientos previos y las condiciones singulares que el grupo tiene antes de proyectar la tarea.

Conjuntamente desde la mirada didáctica se debe atender al desarrollo de las operaciones mentales que están involucradas en cada actividad de enseñanza. Estas operaciones, como propone el psicólogo rumano Reuven Feuerstein (1979) son entendidas como "el conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, en función de las cuales llevamos a cabo la elaboración de la información que recibimos".

La concepción del *alumno como* sujeto activo se sustenta en la idea de que el niño es capaz de observar, comparar, identificar características, clasificar (por semejanzas y diferencias), resumir, inferir, hipotetizar, verificar, argumentar, siempre y cuando pueda hacerlo a partir de las sólidas propuestas de enseñanza que se presentan en el aula. Es en este punto donde el docente ha de ser capaz de poner en acto estas operaciones por parte del alumno, a través de las propuestas didácticas que favorezcan este desempeño.

El marco teórico y, por ende, el modelo didáctico coloca al docente en el lugar de diseñar propuestas didácticas que logren en sus alumnos desarrollar competencias que muestren comprensión de lo que leen, que utilicen operaciones del pensamiento, que les permitan participar en situaciones de aprendizaje cooperativo, que resuelvan problemas. Al mismo tiempo tendrá que atender a la diversidad de los grupos y pensar actividades que incluyan aprendizajes colaborativos. Por último, algo muy importante que se agrega a lo anterior, la necesidad de asumir en su especialización su propio conocimiento disciplinar que también avanza y cambia a la luz de los avances de la ciencia.

Reiteramos la importancia de que el docente defina una postura frente a su objeto de estudio y su modo de abordaje. Como toda estructura cuyos elementos se interrelacionan, la modificación de uno conlleva la modificación de los otros. Si en la escuela no se promueven aprendizajes significativos, si a los sujetos alumnos no les permiten trabajar colaborativamente en situaciones de discusión, reflexión y análisis así como también en otras de trabajos de síntesis e individuales, si no existe confianza en que el alumno puede aprender más allá de ciertas condiciones contextuales desfavorables, si el objeto de estudio no tiene en cuenta los últimos avances de la ciencia, no se puede hablar de la puesta en marcha de un modelo didáctico, sino de un conjunto de prácticas irreflexivas, sin sustento. Las propuestas de enseñanza serán diferentes y las prácticas educativas necesariamente tendrán otros logros de aprendizaje si el docente delimita el objeto de su enseñanza, conoce los fundamentos científicos del enfoque y procede con un modelo didáctico coherente y consistente.

### Las condiciones contextuales de la institución escolar

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje se desarrollan en **una institución escolar** y presentan ciertas **características comunes**: los marcos normativos que regulan el nivel de escolaridad, un diseño curricular para el nivel, roles y funciones específicos, tiempos y espacios necesarios, recursos materiales.

Sin embargo, esas características comunes no son suficientes para concebir y desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje. Es necesario considerar también las **condiciones contextuales singulares**. Esta cuestión asume en la actualidad una importancia que no fue igualmente atendida en el pasado.

Recordemos que la escuela de los siglos XIX y XX respondió a las demandas de la construcción de un estado nacional y formó al ciudadano bajo ciertos postulados: homogeneización de la enseñanza y de los aprendizajes, unificación de las lenguas, universalización de la cultura letrada por sobre las culturas nativas, entre otros.

Paulatinamente, desde mediados del siglo XX, la filosofía y las ciencias sociales formularon críticas epistemológicas y científicas que permitieron revisar aquellos postulados y comprender, con mayor ajuste, que el devenir de las prácticas sociales no puede ser reducido a patrones universales y que es imprescindible considerar su singularidad intrínseca. Por ello, resulta impostergable reconocer que la pretensión de homogeneidad es absolutamente ineficaz para pensar la enseñanza en el presente.

La institución escolar no permanece ajena al devenir social, y todas las transformaciones y cambios se hacen presentes en su cotidiano. Si bien esas transformaciones son del conjunto de la sociedad, no todas se manifiestan en todas las escuelas, ni con la misma frecuencia, ni con la misma intensidad. Hay escuelas donde predomina el plurilingüismo, en otras la ruralidad o los sectores urbano-marginales, en otras docentes que no viven en la localidad de la escuela, en otras hay directivos muy formados que acompañan el trabajo de los docentes, en otras disponen de recursos tecnológicos, en otras existe una gran disparidad en las trayectorias formativas de los docentes, en otras hay mucha desigualdad en el acceso a los bienes culturales, entre otras características.

Como ya podemos entrever, las singularidades institucionales son infinitas y configuran, así como entre las personas, escuelas únicas e irrepetibles aunque, como ya dijimos, compartan algunas características comunes. Son esas **condiciones contextuales singulares** las que se constituyen en una trama de significados compartidos al interior de la escuela. Lo importante aquí es advertir que esa trama opera como una condición para el trabajo docente.

Algunos ejemplos sencillos nos ayudarán a comprender la importancia de atender a las condiciones contextuales, tanto las comunes como las singulares. No es lo mismo asumir la enseñanza cuando nos sabemos acompañados por el colectivo docente que cuando nos sentimos solos; tampoco es lo mismo enseñar a niños y jóvenes a quienes percibimos cercanos a nuestro universo simbólico a cuando los percibimos muy extraños; no es lo mismo ser un docente que actualiza sus conocimientos a ser un docente conservador. En un caso o en otro, nuestra forma de enseñar se ve afectada por esas condiciones contextuales.

En la medida en que reconocemos esas condiciones contextuales existentes y conocemos de qué modo o en qué medida afectan nuestras prácticas docentes, estaremos mejor posicionados para decidir estrategias de enseñanza tendientes a mejorar u optimizar dichas condiciones contextuales.


Podemos decir entonces que el sujeto que enseña y los sujetos que aprenden se encuentran en esa red de condiciones contextuales. *Los aportes científicos que proveen las ciencias de referencia permiten sostener una nueva mirada acerca de qué es enseñar y aprender y cómo hace un sujeto para aprender.* Sin estos conocimientos será muy difícil mejorar la tarea de la escuela.

Los próximos módulos permitirán definir el objeto de la alfabetización y darán precisión al enfoque sistemático y cultural que permite su transposición didáctica. Asimismo, aportarán conocimientos fundamentados sobre el sujeto que se alfabetiza y el docente que enseña. De esta manera dichos módulos serán cimientos de la propuesta didáctica específica sustentada por esta Especialización.

¡Muchas gracias!

Sara Melgar y Emilce Botte

## ACTIVIDADES

	<p>Comparta en el Foro la respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué diferencias percibe Ud. entre lo que se explica en esta clase sobre modelo didáctico y las concepciones expuestas por los docentes en el Estudio Nacional citado en la Clase 2?</p>
---	---

## BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2009-2010) "Notas en torno del trabajo no presencial: análisis de cuadernos de primer grado. El cuaderno-testimonio de riesgo pedagógico". En: *Cuaderno de sugerencias didácticas para la enseñanza de la alfabetización inicial en los ISFD*. Buenos Aires: INFD-Ministerio de Educación de la Nación. INFD.
- AA.VV. (2009-2015) *La Formación de maestros que enseñan a leer y escribir. El desafío de la formación docente. El Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial*. Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación, caps. 1, 3, 5. Disponible en [http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Ciclo\\_de\\_Alfabetizacion\\_Inicial\\_2015.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Ciclo_de_Alfabetizacion_Inicial_2015.pdf) [Fecha de consulta: 21 de julio de 2016].
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Disponible en Internet: <http://terras.edu.ar/jornadas/55/biblio/55Como-ensenamos-Las-estrategias-entre-la-teoria-y-la-practica.pdf> [Fecha de consulta: 21 de julio de 2016].
- Ausubel, D.; Novak, J.; Hanesian, H. y otros (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trilla.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). "La enseñanza". En: *El saber didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Berger, P y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

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

Bruner, J. (1990). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

Camilloni, A. (2007). "Didáctica General y Didáctica Específica". En: *El saber didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Cols, E. (2007). *La programación de la enseñanza*. Buenos Aires: OPFyL.

Davini M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana, parte II y parte III.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós, caps. 2,3.

Davini, M. C. (2009). *La formación Docente en Alfabetización Inicial. Literatura Infantil y Didáctica*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Davini, M. C. , (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Santillana.

Edelstein, G. (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: INFD-Ministerio de Educación de la Nación.

Feuerstein, R. (1979). *Dynamic Assesment of Retarded Performers, The Learning Potential Assesment Device, Theory, Instruments, and Techniques*. Baltimore, Universiry Park Press.

Piaget, J., (1975). *Psicología de la Inteligencia*, Buenos Aires, Psiqué.

Sacristán, G. y Pérez Gómez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, caps. 2, 3, 4, 5, 7 y 10.

Schwab, J. (1973). *Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum*. Buenos Aires, El Ateneo.

Schon, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.

Steiman, J. (2008). *Más Didáctica (en la educación superior)*. San Martín: UNSAM Edita, caps. 1, 2 y 3.

Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo.



NUESTRA  
ESCUELA

Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Grao.  
Disponible en Internet: <http://des.for.infed.edu.ar/sitio/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>  
[Fecha de consulta: 21 de julio de 2016].

Cómo citar este texto:

Botte, E y Melgar, S. (2017). Clase Nro. 4: Introducción al Modelo Didáctico.  
Módulo Perspectivas para la Enseñanza de la Alfabetización Inicial.  
Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires:  
Ministerio de Educación de la Nación.

Esta obra está bajo una licencia CreativeCommons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

