

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Trabajo Final de Integración

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

Situaciones de enseñanza del sistema de escritura en contextos literarios

Cuaderno de lectura y escritura en primer grado

TUTORA: María del Carmen Reinoso

AUTORA: Eliane Fernández

ÍNDICE

RESUMEN	3
FUNDAMENTACIÓN.....	5
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	6
OBJETIVOS.....	7
MARCO TEÓRICO.....	7
Literatura en la escuela primaria	7
Los manuales escolares.....	9
La formación de lectoras, lectores, escritoras y escritores en el ámbito de la literatura	11
Las situaciones de enseñanza del sistema de escritura en el ámbito de la literatura.....	12
DISEÑO METODOLÓGICO	14
ANÁLISIS DE LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA DEL SISTEMA DE ESCRITURA	17
1.- Aportes para pensar las situaciones de enseñanza del sistema de escritura.....	17
2. Enseñar a leer y escribir en contextos literarios	21
2.1. Cultura escrita y sistema de escritura	21
2.2. Organización de la enseñanza y condiciones didácticas	24
3. Algunas situaciones de enseñanza del sistema de escritura	28
3. a. Lectura de la maestra o el maestro como condición para leer por sí misma/o	28
3.b Escritura de lista de palabras usando letras móviles	30
3.c. Lectura y copia de rótulos	32
3. d. Lectura con inicios similares y letras móviles	35
A modo de cierre o conclusiones	37
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	39

RESUMEN

En este trabajo analizamos las *situaciones de enseñanza del sistema de escritura* en contextos literarios, que se presentan en el *Cuaderno para leer y escribir de primero*¹ (en adelante C.L.E.P).

Este material forma parte de una serie de propuestas que acompañan la enseñanza para los distintos grados escolares y fue elaborado por el Programa de Lectura y Escritura en español (ProLEE)² de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a solicitud del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de Uruguay.

El *Cuaderno para leer y escribir de primero* surge con el propósito de contribuir a consolidar los requerimientos básicos de aprendizaje de la lectura y escritura para primer grado de escolaridad primaria.

Nuestro interés central es analizar algunas de las *situaciones de enseñanza del sistema de escritura* en contextos literarios que se proponen en el CLEP con la intención de comprender qué tipo de reflexiones o conceptualizaciones se propician respecto a la alfabetización inicial. Se analiza tanto el material *destinado a las niñas y niños* como el documento con *especificaciones para la o el docente*.

En primer lugar, en el marco teórico, se presentan algunas conceptualizaciones respecto a cómo se plantea la enseñanza de la literatura en la escuela, y en este sentido Teresa Colomer (1991: 5) señala que el objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de personal y social. Nos preguntamos cómo pueden contribuir los manuales escolares como recurso dentro del aula a la formación de lectoras, lectores, escritoras y escritores en torno a lo literario al tiempo que, por tratarse de primer grado de escolaridad primaria, se destina tiempo didáctico para las reflexiones sobre el sistema de escritura, en el marco de dichas prácticas. Luego, analizamos las posibilidades y limitaciones que se presenta en el uso del manual escolar y las discusiones respecto a la dicotomía entre el “texto único y la variedad de textos” que requiere la formación de las lectoras, lectores, escritoras y escritores en los contextos literarios. Asimismo, y como foco central de nuestro estudio, la presentación de las

1 *Cuaderno para leer y escribir en primero*, Programa de Lectura y Escritura en español (ProLEE), A.N.E.P., C.E.I.P., Montevideo, 2015. Disponible en: <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/616>

2 Prolee. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/codicen/politicas-linguisticas/prolee>

situaciones de adquisición de la lectura y escritura en el marco de las prácticas sociales y culturales literarias. Nos dedicamos a recuperar las particularidades que adquieren la enseñanza del sistema de escritura en el contexto de prácticas del lenguaje que le otorgan sentido.

En la segunda parte se expone el análisis de algunas situaciones de enseñanza del sistema de escritura en contextos literarios: *escritura de palabras usando letras móviles, escritura de rótulos, análisis de inicios y finales, segmentar partes de lo escrito y escritura de enunciados.*

Estas situaciones son presentadas en el material para la niña y el niño, pero además están acompañadas por especificaciones destinadas a las docentes y los docentes, como guía para orientar la enseñanza.

Finalmente, planteamos algunas conclusiones que dan cuenta del análisis de este material que está al alcance de todas las docentes y todos los docentes, niñas y niños de las escuelas públicas de Uruguay. Un recurso disponible en todas las aulas para la enseñanza de las prácticas de lectura, escritura y las que revisten un interés particular, aquellas situaciones específicas para la adquisición del sistema de escritura y sobre las cuales detallamos los enfoques de enseñanza que las respaldan.

FUNDAMENTACIÓN

Las preocupaciones y desafíos de las y los docentes de los primeros años de escolaridad primaria son diversas, pero una de las centrales se refiere a la enseñanza del sistema de escritura, a los progresos de las niñas y los niños respecto a la construcción de los principios alfabéticos.

Durante muchos años se sostuvo que para enseñar a leer y escribir era necesario comenzar con “las primeras letras”, proceso que se iniciaba recién en los primeros años de la escolaridad primaria. Las situaciones consistían en actividades que presentaban cada letra del abecedario para ejercitar su forma y su sonido. La enseñanza omitía todo contenido cultural relativo a la práctica misma de la lectura y escritura, ya que consideraba que su abordaje suponía el conocimiento previo del “código” (Solé, Isabel : 1997).

Pensar en las *prácticas del lenguaje* implica concebir de otro modo el objeto de enseñanza. Se trata de tomar como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad preservando el sentido que resguardan fuera de la institución. Esto supone plantear los contenidos en el contexto de situaciones didácticas que hacen posible enseñarlos y aprenderlos mucho antes de ingresar a la escuela primaria. Se trata de plantear situaciones -probadas y validadas en el marco de diversas investigaciones didácticas- que permiten iniciar a las niñas y los niños en las prácticas de lectoras, lectores, escritoras y escritores y es en ese contexto donde se destina tiempos de enseñanza para que las alumnas y los alumnos avancen en la construcción de los principios alfabéticos del sistema de escritura. (Lerner, 1996; Lerner, 2001; Kaufman, 1986; Castedo, 2008, entre otros)

Desde estas concepciones, emprendemos el análisis de las situaciones de enseñanza del sistema de escritura que se presentan en los CLE (*Cuaderno para leer y escribir el primero*), material que se distribuye en el año 2016 en las aulas de primer ciclo de la educación primaria. Los objetivos de la entrega de estos materiales consisten en contribuir a consolidar los requerimientos básicos de aprendizaje establecidos por el DGEIP (Dirección General de Educación Inicial y Primaria) para los primeros grados escolares.

El C.L.E. tiene una versión para las niñas, los niños y otra para la o el docente (*Especificaciones para el docente*). Fue elaborado por el Programa de Lectura y Escritura en español (ProLEE) con el propósito de ser un aporte a la labor que se desarrolla en el aula, pues están diseñados para complementar el conjunto de estrategias y recursos que las maestras y los maestros despliegan en diversas, sucesivas y frecuentes situaciones de enseñanza del lenguaje escrito.

La lectura y la escritura constituyen prácticas sociales y procesos cognitivos complejos: requieren mucho tiempo y esfuerzo de aprendizaje de a la alumna o alumno y exigen de las y los docentes intervenciones diversas y focalizadas que contemplen esa complejidad.

En este sentido es que este manual escolar, aparece como un aporte, como un complemento diseñado para promover la lectura y la escritura, a través de situaciones sucesivas y frecuentes, que se contextualizan en el ámbito literario.

Hacer visible la relación entre el ámbito literario y las situaciones de lectura y escritura que presentan dichos manuales, es una forma de entender mejor dicho recurso, comprender sus propósitos, entender si las situaciones de enseñanza que plantea realmente son potentes para iniciar el desarrollo de una usuaria o un usuario autónomo de la lengua escrita.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- *¿Qué situaciones de enseñanza del sistema de escritura en contexto literario plantea el CLEP?*
- *¿Cómo apunta a la adquisición del sistema de escritura por parte de la niña y el niño?*
- *Esas situaciones, ¿atienden a la diversidad de niñas y niños presentes en las aulas?*
- *¿Qué sugerencias didácticas presenta las especificaciones para la o el docente, en relación las situaciones destinadas a la enseñanza de la alfabetización inicial?*

OBJETIVOS

- Analizar las situaciones del sistema de escritura desarrolladas en el C.L.E. desde lo literario.
- Especificar si las mismas apuntan a la adquisición del sistema de escritura por parte de las niñas y los niños.
- Revelar si las mismas atienden a la diversidad presente dentro de las aulas.
- Exponer la relación de las especificaciones para la o el docente y las propuestas para las niñas y los niños.

MARCO TEÓRICO

Literatura en la escuela primaria

Los escritos de Teresa Colomer (1991:21) nos invitan a pensar en la enseñanza tradicional de la literatura en la escuela y señala que actualmente se encuentra sumida en una crisis profunda. A la luz de los conocimientos actuales puede decirse que se llega a la transición de una concepción centrada en la enseñanza de la literatura por una educación literaria. Hay una dificultad existente que radica en establecer los objetivos adecuados para las actividades que deben realizarse a partir de esas lecturas, o sea actividades de literatura por ella misma y la utilización más generalizada del texto literario consiste en servir de introducción para las actividades, de lectura o escritura.

Es un hecho ver que los de textos literarios usados frecuentemente confirman que la mayor parte de las propuestas toman a dicho texto como mera provisión de palabras o frases para tratar contenidos léxicos - semánticos, gramaticales o de producción escrita con escasa relación con los aspectos literarios del texto leído.

Se evidencia que, según investigaciones de Solé (1989) el carácter evaluativo de este tipo de actividades, se encaminan mayormente a la comprensión literal y toman habitualmente la forma de un repertorio de preguntas. Estas preguntas acostumbran a reclamar un acuerdo inmediato de pequeños detalles secundarios y frecuentemente atañen a informaciones obtenidas según el orden cronológico de la acción. El tipo de respuesta así obtenido es una simple verificación, escueta y localizable en el texto.

En este escenario, nos interesa revisar las concepciones de lectura y escritura desde las cuales pensar un abordaje literario en el aula.

Esta posición nos interpela de manera particular ya que la perspectiva de enseñanza que sostenemos en nuestro trabajo supone como objeto de enseñanza de las *prácticas del lenguaje*, que se contextualizan en diversos ámbitos – en particular el literario-. De manera tal que las propuestas de enseñanza de la lectura y escritura suponen la puesta en juego de las prácticas de las lectoras, los lectores, escritoras y escritores con instancias donde, manteniendo claros propósitos comunicativos, se promueven situaciones de reflexión acerca de cómo se escribe y se lee aun cuando las niñas y niños están en pleno proceso de construcción del sistema de escritura.

Las situaciones de enseñanza se plantean de manera que la comprensión del sistema de escritura, tanto para leer como para escribir, se integre indisolublemente con la formación del lector y el escritor. De allí que, desde el ingreso mismo de los niños/as, la escuela trabaja para lograr que los niños/as lean una diversidad de obras literarias de calidad, brindándoles oportunidades para construir criterios de selección, para enriquecer sus interpretaciones y profundizar la construcción de sentidos

(Castedo, M y otras 2008: 93)

En este marco y bajo estas concepciones de enseñanza es que concebimos las situaciones de lectura y escritura cuyo propósito es la reflexión del sistema de escritura resguardando su sentido si se las contextualizan en las prácticas sociales y culturales de lectura y escritura.

De acuerdo a estas ideas de lectura y escritura es que, desde la literatura se apuesta a la formación de una lectora o un lector literario, y en este sentido Teresa Colomer (1991; 5) señala que el objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado y abordan la valoración de la actividad humana a través del lenguaje.

Para llegar a tal finalidad proponen resguardar condiciones didácticas que pongan a las situaciones de lectura y escritura desde un doble propósito que según Delia Lerner (1995; 7) se relaciona por un lado al aprender algo sobre la práctica social de la lectura

(propósito cuya utilidad, desde el punto de vista de la alumna o alumno, es mediata) y por otro cumplir con un objetivo que tenga sentido desde la perspectiva actual de la alumna o del alumno. En este sentido, la diversidad de propósitos, modalidades de lectura, diversidad de textos y combinaciones entre ellos tiene implicaciones didácticas complejas que se hacen necesarias asumir cuando se presentan lecturas conservando su naturaleza y complejidad como práctica social.

Dichas condiciones didácticas, deben favorecer la experiencia literaria y resguardar su sentido. Siendo este, el de considerar a la literatura como una práctica social utilizada por los individuos para dar sentido a la experiencia, para entender su propia identidad como personas y como colectivo, así como sus posibilidades del lenguaje (Colomer 1991).

El trabajo en las aulas de acuerdo a estas posibilidades del lenguaje, tanto en lo que se refiere a lectura, como escritura, teniendo como punto de partida una situación didáctica desde el ámbito de la literatura, implican modalidades de organización del tiempo didáctico, ya sea proyectos, secuencias o situaciones habituales.³

Al decir de Delia Lerner (1996) el tiempo es para las y los docentes, un factor de peso en la institución escolar siempre es escaso, relacionado con la cantidad de contenidos fijados en el programa, nunca es suficiente. Por lo que resulta primordial producir un cambio cualitativo en la utilización del tiempo didáctico. Ese cambio implica manejar con flexibilidad la duración de las situaciones didácticas y hacer posible la reconsideración de los mismos contenidos en diferentes oportunidades y desde diferentes perspectivas.

En esa búsqueda de optimizar el tiempo pedagógico con recursos adecuados a las situaciones de escritura que debemos plantear a las niñas y los niños, el manual CLE es un material concreto con el que cuentan niñas, niños y docentes de todas las escuelas públicas de Uruguay para potenciar el trabajo de lectura y escritura.

Los manuales escolares

³ Las situaciones de escritura presentadas a los niños deben ser sostenidas en el tiempo y requieren de una continuidad, por lo que deben ser habituales y desarrolladas en un contexto, organizadas en secuencias o proyectos.

Nos detenemos aquí en un breve desarrollo respecto a algunas de las implicancias sobre el trabajo con los manuales escolares teniendo en cuenta que nuestro estudio toma como objeto de análisis un material de este tipo.

No todo libro que se haya utilizado en la escuela es un “manual escolar”. Pero en este caso, nos detenemos en el análisis de los *C.L.E. de primer grado*. Pensamos que este es el libro que tienen todas las niñas y los niños a su alcance y ofrece a través de obras literarias, situaciones de lectura y escritura.

Maite Alvarado (1999:3) señala que la o el docente puede hacer muchas cosas más allá del libro. Los manuales siguen siendo muy usados por las y los docentes, en algunos casos se observa cierta dependencia de ese tipo de material, pero: *¿qué situaciones de lectura y escritura desde lo literario presentan dichos manuales?*

Negrin, M (2009) afirma que, actualmente el manual estaría actuando como un mecanismo nivelador, en tanto proporcionará una base de conocimientos “pareja para todos”. Esta posición nos invita a pensar en la atención a la diversidad ya que la elaboración de un recurso que llega a todas las aulas quizás ponga en cuestión la idea de situaciones que contemplen las diversidades en las aulas.

Las *Especificaciones Docentes para los libros de leer y escribir en primero* (2015: 7) señala que uno de los factores asociados con los logros de aprendizaje, constatado en evaluaciones nacionales e internacionales, refiere a los recursos en el aula y especialmente a la relevancia de contar con materiales educativos individuales como libros o cuadernos. Sin embargo, la posesión individual de materiales específicos para promover la lectura no garantiza el aprendizaje, el hecho de que el estudiante cuente con un material único en función de los logros a alcanzar no desestima la necesidad de contar con diversas instancias de enseñanza con diversos materiales.

La lectura y la escritura constituyen prácticas sociales y procesos cognitivos complejos: requieren de mucho tiempo y esfuerzo de aprendizaje de la alumna o el alumno y exigen de las y los docentes intervenciones diversas y focalizadas que contemplen esa complejidad. En este sentido, los *Cuadernos para leer y escribir en primero, segundo y tercero* deben comprenderse como un aporte a la labor que se desarrolla en el aula. Están diseñados para complementar el conjunto de estrategias y recursos que las y los maestros despliegan en diversas, sucesivas y frecuentes situaciones de enseñanza del lenguaje escrito.

La formación de lectoras, lectores, escritoras y escritores en el ámbito de la literatura

Enseñar a leer y escribir es una misión original e irrenunciable de la escuela y constituye todavía una meta difícil de alcanzar. Hablamos aquí de lectura y escritura, como prácticas sociales, como hemos definido en las páginas anteriores.

Enseñar a leer y escribir significa comunicar esas prácticas y esa comunicación plantea problemas en torno a la selección de contenidos, como conservar el sentido de dichas prácticas y cómo trabajar con textos cuando los niños aún no leen ni escriben convencionalmente (Documento de Trabajo N°2, Actualización Curricular:1996)

De manera tal que enseñaremos a las niñas y los niños a ser usuarias y usuarios competentes de la lectura y escritura. Para ello debemos plantear situaciones didácticas pertinentes, que cumplan con dicho propósito, usando recursos válidos y potentes, uno de ellos, puede llegar a ser, los manuales escolares junto con una amplia diversidad de textos reales, de circulación social.

Una de las metas centrales de los primeros años de escolaridad se centra en la tarea que se asigna al docente para crear las condiciones que permitan a las alumnas y los alumnos a actuar como lectoras, lectores, escritoras y escritores desde el comienzo de la escolaridad.

Así lo plantea el Documento de Trabajo N°2, Actualización Curricular (1996):

“En el primer ciclo, y especialmente al comienzo del mismo, es imprescindible crear condiciones para que los niños se desarrollen simultáneamente en la adquisición del sistema alfabético y del lenguaje que se escribe. Esto implica brindarles oportunidades de leer y escribir a través del maestro, planteando el desafío de apropiarse del sistema de escritura a medida que producen o interpretan por sí mismo verdaderos textos”.

El hecho de que la lectura y la escritura sean prácticas culturales implica que la niña y el niño construya su relación con el lenguaje escrito a través de los usos particulares y supone que la o el docente propicie situaciones de enseñanza que posibiliten *incorporar*

a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, para lo que es necesario, hacer de la escuela una comunidad de lectores y escritores, dónde leer y producir textos sea respuesta a problemas que necesitan resolver, así como expresar sus ideas y conocimientos. (Lerner, Delia: 2001)

La enseñanza de las prácticas del lenguaje y su didáctica requiere desarrollar propuestas en torno a cuatro situaciones que se presentan a las alumnas y los alumnos orientadas a *leer y escribir por sí mismos, leer y escribir a través del maestro*, que se organizan en el marco de situaciones habituales, secuencias o proyectos. Por tratarse de los primeros años de escolaridad, en el marco de estas propuestas se presentan situaciones cuyos propósitos específicos suponen las reflexiones del sistema de escritura.

Las situaciones de enseñanza del sistema de escritura en el ámbito de la literatura

Brousseau, Guy⁴ conceptualiza las situaciones didácticas como el conjunto de interrelaciones entre tres profesoras o profesores-estudiante-medio didáctico. La o el docente proporciona el medio didáctico en donde el estudiante construye su conocimiento. Es una situación construida, preparada por la o el docente, con la intención de que las alumnas y los alumnos aprendan, adquieran, se apropien de un determinado saber.

Nos referimos nuevamente a situaciones en las que escucha leer, lee por sí misma/o, escribe a través de la o del docente o escribe por sí misma/o. En el marco de estas situaciones se proponen situaciones específicas en las que se apunta a la adquisición del sistema de escritura. Esas situaciones no son aisladas, sino que se desarrollan en un contexto, en nuestro caso, apuntamos en nuestro estudio, cómo se desarrollan las mismas en un contexto literario.

En el ámbito de la lectura literaria va alternándose con una serie de situaciones que permiten desarrollar los contenidos consignados: los niños/as escuchan leer al docente, los niños/as leen por sí mismos, los niños/as dictan al docente, los niños/as copian con sentido, los niños/as escriben por sí mismos, los

⁴ Guy Brousseau es investigador, matemático y profesor francés. Especialista en Didáctica de la Matemática.

niños/as narran o exponen oralmente ante un auditorio. Dentro de cada ámbito, entre ellos el literario, se hace referencia a esta lista de situaciones que están en el proceso de aprender a leer y a escribir por sí solos. (Castedo, M y otros, 2008: 95)

El contexto literario es uno de los posibles para presentar situaciones en las cuales se dan oportunidades de reflexionar sobre el lenguaje -específicamente, sobre el sistema de escritura- a partir del contexto de las lecturas realizadas.

Las propuestas presentadas en contextos literarios posibilitan que las niñas y los niños reflexionen sobre el sistema de escritura, cómo se leen las letras y cómo se usan para escribir en contextos. Tal reflexión les permite entender progresivamente los aspectos básicos del mismo: decidir cuántas, cuáles y en qué orden se ubican las letras en la serie gráfica; entender las relaciones entre las partes de la oralidad y las partes de la escritura; tomar en cuenta cuántas y cuáles son las letras (o palabras) para decidir si se corresponde o no a la forma anticipada. A medida que estos índices cuantitativos y cualitativos se hacen cada vez más observables para las niñas y los niños (“no puede decir tan poquito porque tiene muchas”; “...empieza con la mía”, “tiene la de...” y son puestos en juego en situaciones que favorecen la coordinación de informaciones, se acrecientan las posibilidades de interpretación del sistema de escritura. A medida que se va comprendiendo cuántas se necesitan para escribir un enunciado, cuáles son las que se necesitan, en qué orden se deben poner, las niñas y los niños se van aproximando a la escritura convencional (Ferreiro, 1979, 1986, 1992; Kaufman, 1986; Castedo, 1999; Lerner, 1996, 2001)

Las situaciones que cumplen con este propósito como situaciones “habituales” y “las ligadas a un proyecto” o en el caso de nuestro estudio, ligadas a lo que plantean los manuales, estas mantienen una estrecha relación entre sí, escrituras intermedias relacionadas con el proyecto y escrituras para publicar relacionadas con los productos del proyecto. (Castedo, M y otros: 2009: 2)

La responsabilidad de la escuela es lograr que todas/os las/os alumnos/as comprendan la naturaleza del sistema de escritura y lleguen a leer y escribir por sí mismas/os, pero esto, lejos de ser una adquisición de técnicas mecánicas como descifrar o decodificar. Las situaciones de enseñanza se plantean de manera que la comprensión del sistema de escritura, tanto para leer como para escribir, se integre indisociablemente con la formación de la lectora, lector y de la escritora o el escritor. (Lerner, 2001)

Para que las alumnas y los alumnos puedan apropiarse progresivamente de las prácticas del lenguaje vinculadas con la literatura, es preciso que la escuela les ofrezca múltiples y variadas oportunidades de participar en situaciones de lectura y escritura y en intercambios orales, de manera sostenida y articulada, de modo que puedan formarse como lectoras/es, escritoras/es, hablantes y oyentes que tengan cada vez más control, precisión y autonomía sobre sus intervenciones, y comprensión sobre las de las/os otras/os. Un punto central se encuentra en las situaciones, que, en contextos literarios, se presentan a las niñas y niños que se encuentran en procesos de alfabetización inicial.

Los CLEs organizan situaciones de lectura y escritura en contextos literarios y un conjunto de propuestas estructuradas a partir de dicho texto. El desafío de nuestro estudio es analizar, tal como mencionamos, *¿Qué situaciones de enseñanza del sistema de escritura en contexto literario plantea el CLE? ¿Cómo apunta a la adquisición del sistema de escritura por parte del niño?, Esas situaciones, ¿atienden a la diversidad de niños presentes en las aulas?, ¿Qué sugerencias didácticas presenta las especificaciones para el docente, en relación a dichas situaciones?*

DISEÑO METODOLÓGICO

En nuestro estudio buscamos analizar, tal como se ha señalado desde las primeras páginas, cómo se plantean las situaciones de enseñanza del sistema de escritura en contextos literarios en los manuales escolares disponibles para todas las alumnas y los alumnos de primeros años de las escuelas públicas de Uruguay.

Se trata de realizar el análisis de un documento, el *Cuaderno de lectura y escritura en primero (C.L.E.P)* en sus dos versiones: *el material destinado a los niños y las especificaciones para el docente.*

La investigación documental es una técnica de investigación cualitativa, que recopila y selecciona informaciones a través de la lectura de documentos. Esa lectura, se transforma en análisis, con el objetivo de construir nuevos conocimientos, una nueva mirada sobre lo que ya existe.

Se lleva adelante una investigación cualitativa en las que se analizan algunas situaciones de enseñanza del sistema de escritura en torno a lo literario. De este modo, se pretende describir y analizar dichas situaciones, y cómo se fundamentan en las especificaciones destinadas a la o al docente.

Los CLEs, presentan propuestas de lectura y escritura en los ámbitos literarios y para saber más sobre un tema en relación con lo literario. Nos referimos a textos literarios e informativos junto a un conjunto de actividades estructuradas a partir de estos. Su organización, plantea como objetivo la adquisición y consolidación del sistema de escritura.

Instrumento de recolección de datos

Para reunir información que nos permita desarrollar los objetivos de nuestro estudio, se realiza un proceso que incluye una mirada global al manual escolar, cuya finalidad es generar un primer acercamiento al documento.

El CLE se organiza de la siguiente manera: una introducción, cuatro capítulos y un apartado. El recorrido por cada uno de los cuadernos es acompañado por un personaje —Zorrito, Mulita y Guazubirá— que introduce la lectura de los textos de ficción y no ficción en cada capítulo, presenta las tareas que se van a realizar —leer, escribir y escuchar leer al maestro— y ayuda a comprender las consignas que se plantean. La introducción es el momento de las presentaciones: aquí el personaje da información sobre sus hábitos, hábitat, etc. A continuación, el niño escribe sobre diversos aspectos de su vida personal, tomando como ejemplo las formulaciones realizadas por el personaje. Los cuatro capítulos se basan en la lectura de un texto literario y uno enciclopédico abiertos a la intertextualidad con otros géneros o temas, y un conjunto de actividades estructuradas a partir de estos. Se consigna que los textos siempre sean leídos por el maestro al iniciar cada capítulo y releídos en oportunidad de abordar las actividades relacionadas con él. (Especificaciones para el docente: 8)

Luego, centramos el análisis en las propuestas de enseñanza del sistema de escritura que se presentan en uno de los capítulos.

En nuestro caso, analizaremos el *capítulo número dos* cuyo contexto literario es el poema “*El violín perdido*”⁵. y a partir del mismo, seleccionamos algunas situaciones de enseñanza del sistema de escritura que se propone a las niñas y los niños.

Este texto no es seleccionado al azar, al momento escoger el poema, como contexto literario, se tiene en cuenta los aportes de Castedo, Mirta (2001), quien sostiene que el poema es un texto breve que las niñas y los niños pueden aprender de memoria, y tener el texto memorizado, facilita la lectura por sí mismo y consecuentemente la escritura.

Cuando un niño que todavía no lee solo se enfrenta al universo de las letras organizadas en escritos, tiene hipótesis acerca de lo que puede estar escrito y cómo puede estar escrito. Hipótesis que tendrá que confirmar o rechazar cotejándolas con lo que encuentra en ese entramado de "marcas" inicialmente incomprensibles. ¿De dónde provienen esas hipótesis? De sus interacciones con lo escrito y con quienes leen y escriben. (Castedo, Mirta: 2001).

Con esta finalidad, se selecciona el poema, texto corto, que puede ser memorizado, dando lugar a comprobar si las hipótesis planteadas por las niñas y los niños en cuanto al texto escrito pueden ser comprobadas o no. Esa reflexión que se produce en cuanto al texto escrito, cuestionando cada marca escrita es lo que fundamenta la enseñanza del sistema de escritura, que va más allá que memorizar fonemas y grafemas, se orienta a reflexionar sobre el lenguaje, formular hipótesis. “*Es en estas hipótesis de los niños sobre lo que puede estar escrito donde el docente se apoya para enseñarles a leer.*” (Castedo, Mirta (2001).

Es así como se lleva a cabo una observación directa, una fragmentación y categorización del material documental, se observan situaciones puntuales y cómo se desarrollan las mismas sin alterar su contexto.

Seguidamente se realiza una descripción exhaustiva, proceso en el cual se aborda de manera profunda la descripción de las situaciones, que incluyen imágenes para apoyar la comprensión de lo descrito, como distribución y organización de las actividades, consignas, dibujos, protagonismo de las niñas y los niños en dichas actividades,

5 Poema escrito por Jorge Echenique Flores. Escritor uruguayo (1920-2012) que nació y falleció en Durazno. Fue maestro y profesor de Literatura e incursionó en la plástica. Uno de sus temas fundamentales fue el paisaje duraznense, especialmente el río Yi. Publicó varios libros, entre ellos *Hermano Yi* y *El origen de las comparsas negras en Durazno*. El poema «El violín perdido» forma parte de la cartilla didáctica *Motivos de mi río*, publicada por la Inspección Departamental de Enseñanza Primaria y la Escuela Artigas de práctica N° 1, Durazno.

intervención de la maestra o del maestro, intercambio y producción, lo que nos permite acercarnos a los objetivos de estudio.

Las situaciones de la enseñanza del sistema de escritura que se presentan en el *capítulo número dos* y cuyo contexto literario es el poema *El violín perdido*.

ANÁLISIS DE LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA DEL SISTEMA DE ESCRITURA

1.- Aportes para pensar las situaciones de enseñanza del sistema de escritura

Los aportes psicolingüísticos

Las particularidades de la enseñanza de las situaciones de enseñanza del sistema de escritura requieren considerar los aportes de diversas disciplinas de referencia. Una de las contribuciones fundamentales refiere a los aportes psicolingüísticos. En nuestro trabajo retomamos los aportes pioneros que, desde la perspectiva psicogenética, analizan los procesos de construcción del sistema de escritura en las niñas y los niños (Ferreiro, 1997; Ferreiro y Teberosky, 1979).

Al respecto el CLEP recupera estas concepciones que contribuyen a la fundamentación de las situaciones didácticas. ■

Los estudios de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1991) han demostrado en los últimos veinte años que una de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, en sistemas de escritura alfabética como el nuestro, reside en la adquisición del principio alfabético.

No es fácil para el niño identificar y manipular fonemas. La conciencia fonológica —la capacidad para segmentar unidades menores que la sílaba en consonantes y vocales— está directamente vinculada con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Es decir que la adquisición de la

conciencia fonológica no estará determinada por la ejercitación oral, separada de la escritura e incluso previa a esta, sino que es el resultado de la acción y la reflexión del niño sobre la escritura.

(Especificaciones para el docente: 10)

Esta cita muestra que se concibe a la escritura como un sistema de representación del lenguaje (Chartier A. M y Hébrard, 2000; Ferreiro, 2000; Zamudio, 2004; entre otros) a diferencia de otras y otros especialistas que consideran a la escritura como un código de transcripción unívoco entre oralidad y escritura. El concepto de código escrito deja de lado “*el peso que la historia y la cultura han ejercido sobre nuestras escrituras*” (Blanche Benveniste, 2002: 29) y discute la visión reduccionista de la escritura como espejo de la oralidad.

Los elementos ajenos al habla que incluye la escritura (por ejemplo, los tipos de caracteres y la separación entre palabras) y los que forman parte de la oralidad pero que no se retienen en la escritura (por ejemplo, la entonación y la pronunciación de las palabras), refutan las posiciones que sostienen relaciones término a término entre oralidad y escritura.

Y el CLEP agrega:

Apropiarse del principio alfabético implica comprender que los fonemas son unidades que se corresponden con determinadas marcas gráficas convencionales. Dado que los sistemas alfabéticos no siempre mantienen una relación transparente entre el sonido y la letra

(Especificaciones para el docente: 11)

Los aportes psicolingüísticos psicogenéticos precisamente nos muestran que las relaciones entre oralidad y escritura son relaciones dialécticas y no lineales.

Establecer relaciones entre oralidad y escritura no se trataría de un punto de partida sino de llegada en un proceso de construcción.

Y se continua en el CLEP:

A edades tempranas, los niños son capaces de segmentar las palabras en sílabas. La sílaba (su reconocimiento y manipulación) es la unidad

usada más frecuentemente para segmentar el habla por niños pequeños, y esto se mantiene aún en niños de primero y segundo año escolar, quienes no siempre pueden realizar una segmentación fonológica. Es deseable que la mayoría de los niños que transitan por primer año escolar avancen en la construcción de la conciencia fonológica que les permite comprender el funcionamiento del sistema alfabético del español, aunque es probable que al finalizar el año algunos estén en las etapas iniciales de ese saber. Debemos tener en cuenta en qué momento del proceso se encuentra cada uno para intervenir en consecuencia.

(Especificaciones para el docente: 11)

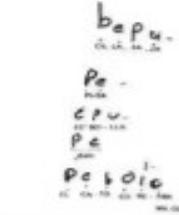
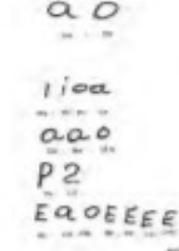
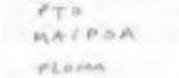
A partir de esta cita es necesario aclarar que según señala E. Ferreiro (1986:11) “*La diferencia esencial es la siguiente: en el caso de la codificación ya están pre-determinados tanto los elementos como las relaciones; el nuevo código no hace más que encontrar una representación diferente para los mismos elementos y las mismas relaciones. En el caso de la creación de una representación ni los elementos ni las relaciones están pre-determinados*”. Si la escritura alfabética fuera un código de transcripción, para cada una de las unidades mínimas sonoras (fonemas) deberíamos tener un símbolo gráfico (y solo uno), es decir tendríamos que tener un grafema para cada fonema.

El niño debe comprender, ante cada situación de escritura, cuáles y cuántas letras debe utilizar y en qué orden las debe situar para que lo que escribe tenga significado.

(Especificaciones para el docente: 11)

Las investigaciones psicogenéticas sobre la adquisición de la lengua escrita en las niñas y los niños, al demostrar que construyen hipótesis originales acerca de este sistema de representación mucho antes de leer y escribir convencionalmente (Ferreiro 1996, 2002, Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982), avalan la idea de la escritura como un “sistema de representación”.

El CLEP dedicada y ejemplifica los procesos de apropiación y conceptualización por los que atraviesan las niñas y niños a partir de los aportes psicolingüísticos psicogenéticos:

Categorías	Rasgos más destacados	Ejemplos de escritura
Alfabeto fonético	Desarrolla aspectos figurales de la escritura: linealidad (escribe una letra al lado de la otra); direccionalidad (escribe de izquierda a derecha). Establece condiciones de legibilidad: cantidad, variedad, diferenciación.	
Alfabeto silábico	Se da cuenta de que la palabra hablada puede ser recortada en partes y de que a una parte de la palabra escrita le corresponde una parte de la palabra hablada.	
Alfabeto silábico con fonemas	Redescubre la sílaba para hacerla corresponder con las letras de una manera sistemática. Relaciona las sílabas con valores sonoros convencionales presentes en ellas. Controla el repertorio de letras que conoce. Puede transformar las funciones de las letras para solucionar problemas y usar letras sustitutas como comodines.	
Alfabeto fonético silábico	El análisis de la palabra se realiza a veces en segmentos menores que las sílabas. Escribe todas las letras de una sílaba o al menos más de una letra por sílaba. Usa letras sustitutas o letras de sonoridad parecida cuando no logra identificar la que corresponde al fonema.	
Alfabeto pictográfico	Las escrituras son construidas sobre la base de una correspondencia entre fonema y grafema.	

(Especificaciones para el docente: 12-15)

2. Enseñar a leer y escribir en contextos literarios

2.1. Cultura escrita y sistema de escritura

Situados en el campo de la enseñanza de la lectura y escritura, en nuestro estudio nos apoyamos en los aportes de la Didáctica de las prácticas del lenguaje (Castedo, M, 2009; Lerner, D y Kaufman, A, 2015; Lerner, D, 2007 y otros) que recogen los aportes de la teoría psicogenética como ciencia de referencia tal como hemos analizado en el punto anterior.

Para emprender el análisis de las situaciones de enseñanza del sistema de escritura en contextos literarios tenemos que dedicar unas líneas a especificar el contexto de producción que le otorgan sentido. Hemos detallado ampliamente, en nuestro marco teórico, que la enseñanza específica de las situaciones de reflexión sobre el sistema alfabético se contextualiza en el marco de la formación de lectoras, lectores, escritoras y escritores.

El CLEP asume que

La formación de los sujetos como lectores y escritores constituye un proceso altamente complejo ya que implica su inclusión en la cultura escrita.

(Especificaciones para el docente: 9)

Las prácticas de lectoras, lectores, escritoras y escritores se ponen en juego, se despliegan en diversos contextos (el literario, para saber más sobre temas que se estudian, el de la ciudadanía, el cotidiano, entre otros) Dichas prácticas fueron recogidas por la escuela convirtiéndolas en objeto de enseñanza (Lerner, 1996, 2001 a, b).

Tal como hemos mencionado, nuestro interés es analizar las situaciones de enseñanza del sistema a escritura que se contextualizan en el ámbito literario considerando que las niñas y los niños escuchan leer a la o al docente, las/os niñas/os leen por sí misma/os, las/os niñas/os dictan a la o al docente, las/os niñas/os copian con sentido, las/os niñas/os escriben por sí mismas/os, las/os niñas/os narran o exponen oralmente ante un auditorio dentro de cada ámbito, entre ellos el literario, al tiempo que nos detenemos a problematizar aspectos referidos a la alfabeticidad del sistema de escritura.

De este modo, desde nuestra perspectiva, el contexto literario es uno de los posibles para presentar situaciones en las cuales se dan oportunidades de reflexionar sobre el

lenguaje -específicamente, sobre el sistema de escritura- a partir del contexto de las lecturas y producciones escritas realizadas.

En relación con este aspecto, en el CLEP se menciona:

“Los capítulos, se basan en la lectura de un texto literario, poemas y cuentos⁶, de los que se desprende un conjunto de actividades estructuradas. Estas actividades están planteadas de modo que se pueda volver al texto las veces que sean necesarias, de modo que el niño vaya adquiriendo cada vez más intimidad con el texto y apropiándose del lenguaje que lo caracteriza”

(Especificaciones para el docente: 8)

Promover la interacción entre la lectura y escritura en un proceso dialéctico entre el texto que se está produciendo y los textos leídos, enfrenta a las niñas y los niños a problemas que los llevan a realizar interpretaciones cada vez más profundas de los textos que leen y así reflexionar sobre el lenguaje escrito.

Las situaciones de enseñanza del sistema de escritura que se plantean en el ámbito literario permiten a los niños al escribir plantearse problemas similares a los que se enfrentan los escritores, si discuten y resuelven esos problemas para mejorar y concluir sus producciones, se estará trabajando sobre la práctica de la escritura (Castedo, M: 2008)

Desde la misma perspectiva se menciona en el CLEP:

Ana María Kaufman (2012) señala que la inclusión de los niños en la cultura escrita implica un proceso en virtud del cual estos se apropian simultáneamente del sistema de escritura, de la lengua escrita y de las prácticas sociales de lectura y producción de textos. Para que este proceso se desarrolle con éxito necesita de la enseñanza y el aprendizaje de cada componente mediante intervenciones didácticas específicas, abarcativas e integradoras a la vez.

(Especificaciones para el docente: 17)

⁶ Poemas: *El sapito glo glo glo* y *El violín perdido*. Cuentos: *Venancio vuela bajito* y *El Castillo encantado*.

A partir de situaciones contextualizadas, las niñas y los niños tienen la oportunidad de probar y desarrollar diferentes estrategias para ir adquiriendo de forma cada vez más eficaz el lenguaje escrito, planificado, escribiendo, revisando, ajustando el texto, de acuerdo a la situación planteada, objetivos y destinatarios.

Promover situaciones contextualizadas desde lo literario permite apreciar no solo que cuenta la historia, sino cómo está contada, permite a cada niña o niño crear interpretaciones de lo leído que habilita variadas relaciones con el texto escrito y las situaciones del sistema de escritura que se le presentan. Las situaciones de reflexión sobre el sistema de escritura le permiten a las niñas y niños cuestionarse sobre, cómo se escriben las palabras, como nombra a esta o este personaje, recurrir a los textos como fuente de escritura, entre muchas posibilidades de reflexión.

Por otro lado, respecto a la formación de lectoras, lectores, escritoras y escritores recuperamos este pasaje sobre el cual se necesita poner en juego algunas discusiones conceptuales respecto a nuestro marco teórico:

Frente a esta complejidad, las Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores del español como primera lengua (ANEP-ProLEE, 2015) proponen el desarrollo de cinco componentes. En el caso de la lectura, estos son el comportamiento lector, el conocimiento del sistema de escritura, la comprensión textual, el conocimiento lingüístico y el conocimiento discursivo. En el caso de la escritura, el comportamiento escritor, el conocimiento del sistema de escritura, la producción textual, el conocimiento lingüístico y el conocimiento discursivo.

(Especificaciones para el docente: 9)

En este punto podemos problematizar algunos aspectos conceptuales respecto a lo que se entiende como formar lectoras, lectores, escritoras y escritores- concepción que sostenemos en nuestro trabajo- y enseñar lengua. Para especificar esta diferencia, nos enfocamos en los aportes de Perelman, Flora (2009), quien señala que la enseñanza de la lengua implica dotar a las alumnas y los alumnos de estructuras generales, aplicables a cualquier contenido, su objetivo es conceptualizar lo que es homogéneo en las distintas manifestaciones del lenguaje. En cambio, en la enseñanza de las prácticas del lenguaje es imprescindible, crear en el aula, situaciones múltiples y variadas, para que las alumnas y los alumnos ejerzan las diversas prácticas del lenguaje de manera

sostenida y articulada para que desde muy pequeñas/os se apropien de ellas, de forma progresiva y así alcanzar el control, precisión y autonomía sobre sus propias intervenciones, orales o escritas. Es fundamental, promover situaciones donde se lee, se escribe, se habla y se escucha en diferentes ámbitos.

El comportamiento lector, el conocimiento del sistema de escritura, la comprensión textual, el conocimiento lingüístico y el conocimiento discursivo, en el caso de la lectura y en el caso de la escritura, el comportamiento escritor, el conocimiento del sistema de escritura, la producción textual, el conocimiento lingüístico y el conocimiento discursivo pareciera situarse en una perspectiva de enseñanza de la lengua a diferencia de las concepciones de enseñanza de las prácticas del lenguaje. La enseñanza de las prácticas del lenguaje supone apropiarse de unas prácticas que difieren de las que las y los estudiantes incorporan cuando se les enseña lengua. Las niñas y los niños se apropian del lenguaje y sus manifestaciones sociales y culturales, haciendo uso del mismo, en distintos contextos, en distintas situaciones.

2.2. Organización de la enseñanza y condiciones didácticas

La organización de las situaciones de enseñanza del sistema de escritura en contextos literarios que plantea el CLEP, focalizan por un lado el trabajo sobre la adquisición y estabilización del sistema de escritura en el marco de propuestas enfocadas en el contexto literario teniendo en cuenta las cuatro situaciones fundamentales.

La planificación y el desarrollo de actividades enmarcadas en las cuatro situaciones didácticas fundamentales (Kaufman, 2010) complementan la propuesta de este material: actividades en las cuales los niños lean por sí mismos o a través del maestro y escriban por sí mismos o a través del maestro.

(Especificaciones para el docente: 18)

Hemos detallado que la formación de las y los sujetos como lectoras, lectores, escritoras y escritores constituye un proceso complejo, ya que implica su inclusión en la cultura escrita. Al tiempo que las alumnas y los alumnos adquieren autonomía en la lectura y escritura por sí misma/o, lo hacen también a través de la maestra o maestro. Pero como ya se mencionó anteriormente, la alfabeticidad del sistema de escritura es uno de los

propósitos que apunta el CLEP por tratarse de un material destinado a primer grado, por lo tanto, en el marco de estas situaciones (lectura y escritura por sí misma/o), se organizan las situaciones del sistema de escritura.

Las mismas están pensadas apuntando a dos tipos de situaciones de enseñanza, por un lado, se propone situaciones de análisis del sistema de escritura alfabético y por otro a la producción de textos.

Requiere de las maestras y maestros tener presente que las niñas y los niños deben construir sus propios conocimientos, en situaciones que los pongan como usuarias/os activas/os del lenguaje, pero sin dejar de lado las reflexiones sobre qué el sistema alfabético.

Formar practicantes de la lectura y escritura y ya no solo sujetos que, de manera aislada, se apropien del sistema de escritura. Formar lectoras, lectores, escritoras y escritores que sabrán elegir el material escrito adecuado para buscar soluciones a problemas que deben enfrentar (Lerner, 2001). La misma autora plantea que es necesario formar niñas y niños con deseos de adentrarse en los otros mundos posibles que la literatura ofrece y así abandonar actividades mecánicas y sin sentido orientando la formación de escritoras y escritores que sepan comunicarse consigo misma/o y con las y los demás.

Sin embargo, la enseñanza del sistema de escritura requiere especificidad

Si bien los niños adquieren estos conocimientos en forma simultánea [con la cultura escrita] es necesario advertir la especificidad de cada uno para poder generar intervenciones didácticas pertinentes que atiendan todos los aspectos del proceso de alfabetización.

(Especificaciones para el docente: 10)

Esta cita señala que la enseñanza del sistema de escritura si bien es contextualizada, requiere intervenciones específicas.

Las situaciones presentadas en CLEP apuntan a que las niñas y los niños se apropien del sistema de escritura, pero leyendo en contextos que le otorguen sentido.

Las *condiciones de enseñanza* para apropiarse del principio alfabético son diversas. Una de ellas la detallamos en el punto anterior cuando nos referimos a la enseñanza del sistema de escritura al tiempo que las niñas y niños avanzan como lectoras, lectores y

escritos. Sin embargo, es necesario establecer algunas precisiones respecto a las condiciones particulares de enseñanza del sistema de escritura.

Una de las condiciones se vincula con la posibilidad de participar de *espacios de reflexión con otros*. Nos referimos a los intercambios con otras y otros (entre niñas y niños y con la y el docente), por lo que el CLEP establece:

Lograr que el niño se convierta en un sujeto alfabetizado solo es posible si a la vez se convierte en un sujeto de diálogo. En esta interacción dialógica el papel del adulto letrado es mucho más activo que el de simple informante sobre el funcionamiento de la escritura. Como estrategia para instalar este diálogo, el maestro procurará conversar sobre lo leído, generar la discusión, hacer que los niños reconozcan en el texto las pistas, las interpreten, elaboren hipótesis, las comuniquen verbalmente y argumenten a favor de ellas.

(Especificaciones para el docente: 10)

La importancia de las *intervenciones del docente* como mediadora o mediador de la discusión y reflexión. Este es un camino largo, marcado por las hipótesis que los niños construyen, confirman o descartan sobre la escritura.

También es posible mencionar las referencias a los llamados criterios de enseñanza. Para que las niñas y niños progresen es necesario plantear situaciones con *continuidad, alternancia, progresión, diversidad*. En el afán de que las niñas y los niños se conviertan en usuarias/os autónomas/os de la lengua escrita, se plantean *situaciones del sistema de escritura de forma progresiva y complementaria*, esto implica una organización de las propuestas, de acuerdo al nivel de conocimiento que tienen las alumnas y los alumnos. por lo que el CLEP presenta:

En el caso del CLEP, las actividades vinculadas con la adquisición y estabilización del conocimiento del sistema de escritura tienen una fuerte presencia en los capítulos iniciales, con actividades de composición y escritura de palabras. Estas disminuirán paulatinamente para dar cabida a la segunda categoría, que se refiere a la comprensión y producción de textos escritos.

(Especificaciones para el docente: 10)

Analizamos acá una diferencia de postura, si bien se plantea una progresión que es necesaria en el planteo de las propuestas, no consideramos pertinente señalar que hay que esperar que las chicas y los chicos completen la alfabetización del sistema de escritura para producir textos extensos. Son situaciones que requieren simultaneidad. Antes de completar los principios alfabéticos las niñas y los niños pueden producir textos extensos.

Ligado el concepto de progresión como criterio de enseñanza es posible pensar en los indicadores de avances de las niñas y niños respecto a la adquisición del sistema de escritura. En ese afán de lograr lo requerido para el grado, es fundamental tener conocimiento de lo que cada alumna y alumno sabe al entrar a primero y lo que debe saber al finalizar el año. A lo que el CLE, expresa:

Ana María Kaufman (2012) señala ciertas expectativas de logro mínimas vinculadas con el aprendizaje del sistema de escritura en este grado escolar. Si los niños comienzan primer grado produciendo escritura de manera silábica, usando algunas de las letras con su valor sonoro convencional, la expectativa mínima es que lo terminen escribiendo de manera alfabética sin separación entre palabras. En cuanto a la lectura, si comienzan el grado coordinando la imagen con ciertas características de la escritura (letras conocidas o cantidad de letras y/o palabras), para ratificar o rechazar su anticipación, la expectativa mínima es que lo terminen leyendo palabras o textos muy breves con prescindencia de las imágenes. Para poder proponer a cada niño actividades que lo ayuden a avanzar en la comprensión del funcionamiento del sistema, debemos conocer en qué momento del proceso de adquisición de la lengua escrita se encuentra.

(Especificaciones para el docente: 11)

Desde el punto de vista de lo que plantea el CLE, comprender el funcionamiento del sistema de escritura es un camino largo, marcado por las hipótesis que las niñas y los niños construyen, confirman o descartan sobre la escritura. Estamos de acuerdo con esta afirmación, porque esas reflexiones las produce un sujeto activo, que interactúa con el

entorno, independiente de la etapa, dentro el marco de los procesos de apropiación de la escritura.

3. Algunas situaciones de enseñanza del sistema de escritura

En este punto centramos el análisis en algunas situaciones de enseñanza del sistema de escritura que se presentan en el *segundo capítulo* del CLEP. Hemos mencionado que en este capítulo se lee y escribe en el contexto de la lectura del poema “El violín perdido” de Jorge Echenique Flores.

Es importante aclarar que la intención de este estudio, tal como menciona en el diseño metodológico, no es emprender un análisis detallado de todas y cada una de las situaciones de enseñanza del sistema de escritura que se presentan en este material.

El análisis se organiza a partir del material de especificaciones de la o del docente donde se mencionan los *contenidos, fundamentos y sugerencias de cada propuesta*. En cada caso repone la tarea que se encuentra en el material destinado a las niñas y niños.

3. a. Lectura de la maestra o el maestro como condición para leer por sí misma/o

Las situaciones didácticas en la que las niñas y los niños conocen el contenido y forma del texto encierran un abanico de posibilidades relacionadas con el conocimiento previo que las chicas y los chicos tienen acerca de qué dice o qué puede decir en el texto. Al respecto, Castedo, Mirtha (2001) señala que es en estas hipótesis de las niñas y los niños sobre lo que puede estar escrito, donde la o el docente se apoya para enseñarles a leer.

En este tipo de situaciones, donde el texto es memorizado, las niñas y los niños se enfrentan a cuestiones cómo, dónde dice, cuál es cuál y qué dice en cada parte. La producción de lectura y escritura será encontrar en el texto a través de la lectura o producir de forma escrita, lo que tiene guardado en su memoria, las reflexiones serán en base a lo que sabe y cómo debe expresarlo.

El CLE sugiere contextualizar a partir de la lectura de la maestra o el maestro:



Contenido

Lectura de literatura.

Fundamentación

La lectura en voz alta del maestro vincula a un no lector o lector incipiente con un texto literario y busca que el niño se acerque a este aun antes de saber leer por sí mismo. Gracias a su entonación, sus comentarios y su entusiasmo, le da un estatus especial al momento de leer un poema.

Al comprender el texto, el niño pone en juego lo que sabe sobre el lenguaje, la lectura y el mundo.

Sugerencias

- Leer más de una vez el texto.
- Jugar con el poema hasta que el niño lo memorice. Por ejemplo, leer un verso y que ellos respondan con el siguiente, jugar con las rimas, acompañar con el cuerpo o con instrumentos musicales los juegos orales con el poema, etc.
- No decir la última palabra de cada verso y que los niños la digan. Por ejemplo: «El grillo per... el...».

Especificaciones para el docente |

En este caso la lectura de la maestra o maestro es presentada en el marco del contexto de lecturas literaria y como condición para la lectura por sí misma/o.

La “lectura literaria” cuyo propósito propiciar condiciones de posibilidad de lectura por sí misma cuando todavía no lo hace de manera convencional.

La lectura en voz alta junto con la alternancia (el maestro lee un verso y luego continúan las chicas y chicos, por ejemplo) permite comprender que es primordial dar la posibilidad de formarse leyendo, de ese modo la comprensión del texto dará lugar a reflexionar sobre cómo se lee, que saben del lenguaje, del mundo.

Las sugerencias en esta instancia apuntan a usar distintas intervenciones para que las niñas y los niños memoricen el texto, así se justifica lo expuesto anteriormente, sobre,

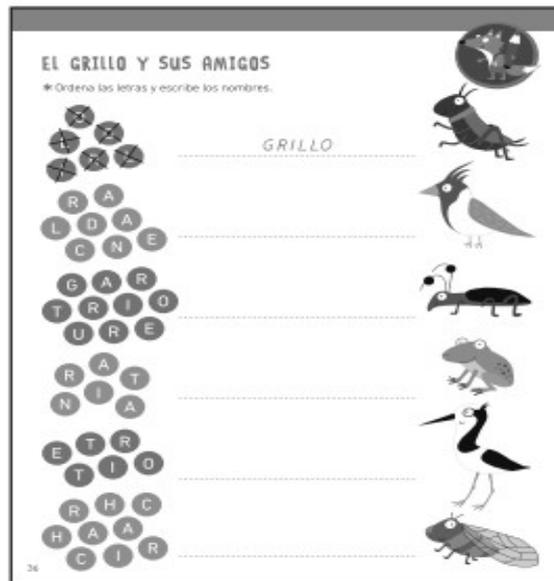
plantear posteriormente situaciones de lectura y escritura donde los niños conocen la forma y contenido del texto.

3.b Escritura de lista de palabras usando letras móviles

La escritura de lista de palabras consiste en producir un texto breve y despejado. Se trata de textos discontinuos con palabras de mismo campo semántico (listas de personajes, de objetos, de comidas, etc.). Según Castedo. Mirtha (2001) la escritura de listas ofrece beneficios para las alumnas y los alumnos en los inicios de la escolaridad, si su producción tiene sentido, ya que presenta cierta “facilidad” al estar construida por palabras o expresiones breves, las chicas y los chicos tienen la posibilidad de concentrar su atención en la escritura de cada palabra y pensar en el sistema de escritura.

Respecto al uso de letras móviles permite pensar cuántas, cuáles y en qué orden, y aquí vamos al punto clave de la adquisición del sistema de escritura, la reflexiones que puedan hacer las chicas y los chicos al momento de escribir.

En las especificaciones del docente se presenta:



Contenido

Uso del sistema de escritura: código alfabético.

Fundamentación

En esta actividad el niño debe escribir el nombre del animal a partir de las letras que aparecen desordenadas. La oralización de la palabra y la vinculación del fonema con su grafema promueven la construcción del principio alfabético que rige al sistema de escritura. Esta lista de palabras los enfrenta a nuevas dificultades: los dígrafos *ch*, *ll* y *rr* y la arbitrariedad ortográfica de *guitarrero*, palabra en la cual la correspondencia fonema-grafema no es biunívoca.

Sugerencias

- Realizar esta misma actividad en subgrupos pequeños con las letras móviles.
- Entregar a cada subgrupo un juego de letras en las que únicamente estén las de la palabra a armar, por ejemplo, R-A-N-I-T-A. Rotar de manera que cada subgrupo resuelva todas las palabras. Graduar la tarea: entregar primero las letras de *terito*, *ranita* y *cardenal*; en un segundo momento las de las palabras que presentan dígrafos, *grillo* y *chicharra*, y por último las letras de *guitarrero* (que presenta el dígrafo *rr* y el uso de una *u* muda).

(Especificaciones para el docente: 46)

En este caso se trata de escribir una lista de animales del poema muy leído y, por lo tanto, conocido. Se trata de una lista de palabras de un mismo campo semántico (animales). Pero, es necesario plantear algunos debates.

Desde la posición del CLE, el contenido en esta instancia aparece mencionado como “código escrito”, entendido este como la relación de fonema-grafema, que anticipa la construcción del principio alfabético. Hemos señalado con anterioridad las diferencias de pensarlo como “código” o como “sistema de representación”. Mencionamos las particularidades de las relaciones entre oralidad y escritura. Por lo cual, nos parece pertinente señalar este punto. Por otro lado, hemos citado fragmentos donde el CLEP asume una posición conceptual donde se pronuncia respecto a la enseñanza del sistema de escritura como un sistema de representación. Sin embargo, en esta actividad parece no coincidir con la perspectiva teórica referida anteriormente.

Esta actividad seleccionada presenta una variación y dificultad nueva. Hemos mencionado que las actividades son las mismas a lo largo de los capítulos, pero con ligeras variaciones, que van llevado a las chicas y a los chicos a enfrentarse a nuevos obstáculos y realizar nuevas reflexiones al momento de escribir. Incluye estructuras de las palabras más complejas (con dígrafos) y avanza sobre conceptualizaciones ortográficas. El hecho de presentar primero las letras de las palabras más “fáciles” de acuerdo a la estructura de la palabra: *terito*, *ranita* (estructura consonante – vocal/ CV) para luego avanzar hacia sílabas más complejas: *grillo*, *chicharra* y *guitarrero* (estructura consonante –consonante vocal/ CCV).

Las sugerencias apuntan a realizar un trabajo en subgrupos con letras móviles. Proporcionar las letras como intervención para reflexionar sobre el sistema de escritura requiere conocer las posibles conceptualizaciones que transitan las niñas y niños. Las letras móviles, como hemos mencionado, permiten pensar en cuántas, cuáles y en qué orden, por lo tanto, requiere que esta intervención apunte a algunos de estos aspectos. Las maestras y maestros tienen que poder analizar si dar las letras justas, dar más letras, etc. para poder definir que aspecto poner en tensión.

El trabajo en subgrupos da participación a todas las niñas y a todos los niños, puede ser una intervención acertada de la o del docente en este momento, formar los equipos de trabajo, de forma intencional, juntando a niñas y niños que pueden reflexionar de forma más profunda que otros, creando así situaciones de discusión que luego serán colectivas.

3.c. Lectura y copia de rótulos

Leer y escribir rótulos también ofrece oportunidades para promover la comprensión de aspectos básicos del sistema de escritura (Castedo, M, 2009: 9)

La lectura y escritura de rótulos, al igual que lo que sucede con lista anterior, es una posibilidad de trabajar con una construcción breve, donde las chicas y los chicos pueden centrar su atención en la escritura de cada palabra y reflexionar sobre el sistema de escritura y su representación.

Dentro de esta situación el CLEP plantea:



Contenidos

so del sistema de escritura: código alfabético. Escritura de palabras sin omisiones.

Fundamentación

En esta actividad el niño genera una lámina (texto de circulación social) escribiendo las palabras que aprendió en las actividades anteriores.

La lectura de palabras promueve el conocimiento del sistema, la vinculación fonema-grafema y la relación entre la palabra y su significado.

Las palabras que el niño lee y escribe han sido visualizadas en varios ejercicios anteriores, lo que permite además el reconocimiento global de estas.

Sugerencias

- Descubrir qué animal del poema no está dibujado en la laguna.
- Conversar sobre las características de una playa de río en nuestro país, los animales que viven allí, los peces de agua dulce.
- Escribir una lista de peces de río y otra de peces de mar (en el pizarrón por dictado al maestro o escrita por distintos niños), compararlas, leerlas y luego borrarlas.
- Cada niño escribe nombres de peces de río en su CLEP.

(Especificaciones para el docente: 53)

Dentro del capítulo que desarrolla actividades, teniendo como contexto literario el poema “El violín perdido”, esta es la quinta situación de escritura que menciona a los animales citados en el poema, los niños ya escucharon y ya escribieron esas palabras anteriormente, porque lo que ya están familiarizados con las mismas.

En este caso la propuesta consiste en encontrar dónde dice, por lo tanto, es una situación de lectura de rótulos para luego copiar.

Se presenta como contenido, el *código alfabético y escritura de palabras sin omisiones*.

Hemos explicado anteriormente que, desde la perspectiva de nuestro trabajo, la adquisición del sistema de escritura no supone una relación entre oralidad y escritura entendida como código, sino como un sistema de representación, que se adquiere mediante la construcción compartida de un sujeto activo en el uso de la lengua escrita. La relación entre oralidad es dialéctica y no univoca como sucede en los códigos.

Lo que el CLE llama escritura sin omisiones – más bien se trata de una situación de copia- posterior a una situación de localización donde dice. Las situaciones de copia en el aula resultan pertinentes cuando las niñas y los niños pueden recuperar el sentido de lo que están copiando. (Castedo, M; 2008:97),

En las etapas iniciales de la alfabetización, la o el docente ayuda a las niñas y a los niños a construir gradualmente una estrategia de copia para lograr reproducir una escritura, es decir, para no repetir un mismo fragmento o no saltar ni cambiar el orden. Saber copiar algunas palabras posibilita contar con una fuente de información sobre el sistema de escritura.

La lectura y escritura frecuente permiten que el niño construya un repertorio de palabras seguras. El contacto con estas palabras en ocasiones anteriores otorga posibilidades de tener un repertorio posible de palabras.

Respecto a la situación de lectura – encontrar donde dice para luego copiar- pone en juego el análisis de los indicios del texto en caso de que la o el docente realice intervenciones que otorguen contexto (contexto verbal). De este modo se generan condiciones de posibilidad de qué las niñas y niños encuentran dónde dice lo que saben que dice. Por lo tanto, desde nuestra perspectiva se trataría de una situación de lectura que posibilita una puesta en juego de indicios y no de una relación fonema – grafema como indica el CLEP.

La copia posterior se basa en encontrar donde dice en un conjunto de palabras conocidas, que pertenecen a un mismo campo semántico y que se pueden poner en juego indicios del texto para analizarlas.

Otro aspecto a mencionar es que las palabras no pondrían en juego conflictos referidos a inicios cualitativos entre las palabras ya que todas inician con letras diferentes, solo algún tipo de conflicto cuantitativo en el caso de “terito real” que es más extenso.

En este punto es importante pensar qué desafíos se presentarán a las niñas y niños atendiendo sus posibilidades de conceptualización.

3. d. Lectura con inicios similares y letras móviles

Sin embargo, en el recorrido de este segundo capítulo, se plantean otras situaciones de lectura y adquisición del sistema de escritura a partir de la lectura del poema El violín perdido.

Se presenta la siguiente situación:



Identificado

del sistema de escritura: código alfabético.

Fundamentación

En esta actividad el niño debe leer una lista de palabras e identificar el nombre del instrumento y nuevamente una estrategia de análisis para distinguir las diferencias grafofónicas en la misma palabra. Al ser la segunda actividad que induce al niño a atender a las unidades morfológicas al hacer comparaciones entre palabras, le permitirá avanzar en la construcción del principio de escritura.

Diferencias

Entregar a grupos de niños una bolsita con las letras móviles de PIANO y otra con las de PINO. Indicarles cuál es la de cada palabra («Acá están las letras de PIANO, acá están las de PINO»).

Los niños arman las palabras una arriba de la otra. Luego deben identificar la diferencia entre ambas (entender que en una palabra hay una letra más que en la otra y cuál es).

Los niños leen las dos palabras en voz alta señalando con el dedo cada letra.

Se puede repetir la actividad con TAMBO y TAMBOR, TROMPO y TROMPETA.

(Especificaciones para el docente: 48)

La idea de esta propuesta es avanzar en la construcción del principio alfabético, mediante la lectura y comparación entre palabras que presentan un conflicto del tipo cualitativo (inicios iguales). Las chicas y los chicos deberán tener que poner en juego estrategias de lectura que les permitan reflexionar sobre la palabra escrita y las diferencias partes de lo escrito.

En este caso la situación de lectura se complementa con una propuesta de trabajo con letras móviles (situación de escritura). Aquí hay una propuesta de problematizar los saberes de las niñas y niños en tanto en algunos casos se entregan letras para armar donde palabras muy semejantes cualitativamente (pino y piano, por ejemplo).

Esa reflexión que hará, de forma colectiva, en grupos, con la intervención de la o del docente. Se entiende que la intervención de la maestra o del maestro se produce en relación con el armado con letras móviles y el encontrar luego, dónde dice en la lista.

A modo de cierre o conclusiones

A lo largo del trabajo hemos recorrido algunas de las situaciones de reflexión sobre el sistema de escritura en contexto literario que presente el CLEP. En este punto nos atrevemos a extraer algunas conclusiones algunas de carácter general y otras más específicos.

Una mirada general sobre el CLEP nos permite mencionar que las situaciones de enseñanza planteadas apuntan a la adquisición de la autonomía, atender a la diversidad, a considerar que se pueden hacer adaptaciones en las propuestas de enseñanza atendiendo las posibilidades de las niñas y niños.

Asimismo, se plantea un compromiso ético- pedagógico dirigido al colectivo docente ya se propone una continuidad en la enseñanza: *“Enseñar todo, a todos, todos los días”*, favoreciendo el logro de los requerimientos básicos en todas las aulas del país, acompañando y apoyando la enseñanza, monitoreando el proceso de aprendizaje de las alumnas y los alumnos, pero sin que la o el docente pierda su autonomía.⁷

El CLEP se presenta como una guía de propuestas de enseñanza, de intervenciones didácticas posibles.

Deteniéndonos específicamente en las situaciones de enseñanza del sistema de escritura es posible señalar:

- Las situaciones de enseñanza del sistema de escritura se contextualizan en ámbitos que le otorgan sentido. El contexto literario permite darles sentido a estas situaciones donde las niñas y niños al tiempo que avanzan como lectoras, lectores, escritoras y escritores en torno a lo literario se apropien del sistema alfabético. Interactúan y producen textos al tiempo reflexionar sobre el mismo y construyen hipótesis acerca de cuántas, cuáles y en que orden, al escribir, o seguían por indicios del texto al leer.

⁷ Especificaciones para el docente, página 5.

- Por otro lado, si bien en la fundamentación se sustentan las concepciones constructivistas psicogenéticas en la concreción de las actividades encontramos algunas diferencias que fueron indicadas a propósito del análisis de cada una.
- En el último punto, las diferencias parecen centrarse en los modos de conceptualizar las relaciones entre oralidad y escritura.

Y para finalizar, consideramos que sería posible avanzar en próximas indagaciones continuando nuestro análisis. En el CLEP⁸ y en los primeros capítulos del CLES⁹ hay una importante cantidad de actividades sobre el sistema de escritura que merecen la pena continuar su análisis en próximos trabajos.

⁸Cuaderno para leer y escribir en primero.

⁹ Cuaderno para leer y escribir en segundo.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ANEP (2008): “*Programa de Educación Inicial y Primaria*”, Uruguay.
Disponible en:
https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- ANEP. (2015): “*Cuaderno para leer y escribir en primero*”. Uruguay
Disponible en: <https://www.dgeip.edu.uy/librosescolares-leeryescribir/>
- ANEP. (2015): “*Cuaderno para leer y escribir en primero. Especificaciones para el docente*”. Uruguay
Disponible en: <https://www.dgeip.edu.uy/librosescolares-leeryescribir/>
- Anexo N°5 (2009) “*Situaciones para centrar a los niños en la adquisición del sistema de escritura*” Proyecto seguir un personaje: El mundo de las brujas (1er y 2do año).
- Castedo, M; Kuperman, C.; Hoz, G (2018) “*Leer y escribir para aprender: Módulo N° 5*” Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación: Instituto Nacional de Formación Docente. (Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior).
- Castedo, Mirta y otros (2015). “*Módulo N°1: Bibliotecas de Aula. Material producido para el postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica*” Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Castedo, M; Molinari, M. C; Torres, M; Siro, A. (2001), “*Escritura de listas y rótulos*”.
Propuestas para el aula – Material para docentes – Lengua – Nivel Inicial. Programa

Nacional de Innovaciones Educativas – Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

- Castedo, Mirta; Molinari, Claudia; Torres, Mirta; Siro, Ana. (2001) *“Lectura de un texto que se sabe de memoria”*. Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Primer Ciclo. Actividad N° 2. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Colomer, T. (1991). *“De la enseñanza de la literatura a la educación literaria”* En CLEyE, 9, pp. 18-31.
- Colomer, Teresa (2001). *“La enseñanza de la literatura como construcción de sentido”* en Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura, Año 22, n° 1, marzo 2001, pp. 6-23.
- Colomer, T. (2005). *“Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela”* México. Fondo de cultura económica.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008): *“Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo Volumen I”* 1a ed. - La Plata. Buenos Aires.
- Kaufman, A.M. y Lerner, D., Castedo, M. (colab.) (2014). *“Documento transversal N°2. Leer y aprender a leer. Material producido para el Postítulo de Alfabetización en la Unidad Pedagógica”* Buenos Aires. Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- Kaufman, A.M. y Lerner, D., Castedo, M. (colab.) (2014). *“Documento transversal N°3. Escribir y aprender a escribir. Material producido para el Postítulo de Alfabetización en la Unidad Pedagógica”* Buenos Aires. Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- Kaufman, A.M. y Lerner, D., Castedo, M. ((2015). *“Documento transversal N°1 La alfabetización inicial”* Especialización docente de nivel superior. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Buenos Aires. Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

- Lerner, D. (1996). “¿Es posible leer en la escuela?” En *Lectura y Vida*, Año 17, Número 1.
- Lerner, Delia y otros (1996) “*Documento de Trabajo N°2: Actualización Curricular. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires*” Secretaría de Educación. Dirección de Currículum.
- Negrin, Marta. (2009). “*Los manuales escolares como objeto de investigación*”. Universidad Nacional del Sur.
- Perelman, Flora (2001). “*Las prácticas sociales del lenguaje*” Conferencia de Dirección General de Cultura y Educación. “<https://www.youtube.com/watch?v=LfwgZ0hGiis>”
- Siro, A. (2005). “*El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes*” Colección “Lecturas sobre lecturas”. México: Conaculta (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes).