

INTRODUCCIÓN

El objetivo fundamental de los NAP del área de Lengua del 1^{er} ciclo es que nuestros alumnos comiencen a formarse como lectores, a escribir textos que se adecuen al fin que intentan lograr, a expresarse oralmente con eficacia y a reflexionar sobre el lenguaje.

Nadie duda acerca de que se aprende a hablar hablando y a caminar caminando... ¿Será cierto, también, que a escribir se aprende escribiendo y a leer leyendo?

Consideramos que el aprendizaje es un proceso que implica períodos de organización y reorganización de las informaciones disponibles, a partir de la actividad cognitiva del sujeto en interacción con el medio. En el marco escolar, este proceso, que se produce en un contexto cultural determinado, supone la interiorización de operaciones diversas llevadas a cabo en colaboración con el docente y con sus pares. Por esta razón, los aprendizajes esperados no pueden entenderse de manera absoluta sino en relación con los conocimientos que poseen los alumnos al comenzar cada año y con los saberes que se despliegan a lo largo de éste a partir de la intervención del docente y la interacción con sus pares y con el mundo de la cultura.

En esta Introducción se comentan las diferentes estrategias de lectura de un alumno que “todavía no sabe leer” y cómo va avanzando, como así también cuáles son las diferentes posibilidades de escritura que tiene un alumno que “todavía no sabe escribir” y cómo va avanzando hasta poder hacerlo convencionalmente. Por último, se incluye un apartado explicitando las condiciones que debe incluir un adecuado ambiente alfabetizador. Enfatizamos estas circunstancias debido al impacto que el contacto con la lectura y la escritura en los primeros años de su escolaridad tendrán en la formación posterior de los alumnos.

a) ¿Cómo leen los niños que “todavía no saben leer”?

Pueden hacerlo a través del docente

Se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo

Cuando el maestro lee en voz alta, los alumnos y las alumnas no sólo están escuchando sino que están participando activamente en la construcción del significado del texto que escuchan: están jerarquizando la información que consideran más importante, desechando lo accesorio, relacionando datos, etc.

La lectura en voz alta del maestro es fundamental, porque no sólo les está brindando a sus alumnos y alumnas la oportunidad de *construir el significado* de un texto al cual no habrían podido acceder por sus propios medios, sino que, también, los está poniendo en contacto directo con el *lenguaje escrito*, por ejemplo, con las características principales de los diferentes géneros: cuentos, noticias, notas de enciclopedia, recetas de cocina, etc.

Pueden hacerlo por sí mismos

Cuando los alumnos leen por sí mismos no sólo se vinculan con el *lenguaje escrito*, también comienzan a explorar el *sistema de escritura*, integrado por letras, espacios y signos que se combinan a través de ciertas reglas para representar el lenguaje.

En esta primera etapa de su aprendizaje los alumnos pueden anticipar lo que está escrito, es decir, los *textos* o las *palabras que estén acompañados por imágenes* o incluidos en objetos que tengan escrituras como, por ejemplo, envases o carteles de su barrio. Al comienzo centran su atención en la imagen y/o en la gráfica y no toman en consideración el sistema de escritura pleno para anticipar qué podrán decir. Por ejemplo, ante una escena en la que aparecen, en segundo plano, unos patos, unas vacas, un corral con cabras y, en primer plano, un caballo, con el epígrafe "ANIMALES DE LA GRANJA", pueden considerar que en el texto dice "caballo". Más adelante comienzan a conocer algunas letras que les pueden servir de indicadores para confirmar o descartar su anticipación y también toman en cuenta la longitud de las escrituras. Por último, poco a poco, van logrando leer sin recurrir, necesariamente, a las imágenes y a la gráfica.

También pueden leer por sí mismos textos breves, aunque no tengan imágenes, *si el maestro les leyó esos textos*. Los niños van identificando, en forma gradual, palabras o fragmentos de esos textos tomando como indicadores algunas letras conocidas y, también, la longitud de las escrituras. A través de esos materiales de lectura el docente estará brindando a sus alumnos la posibilidad de conectarse, en mayor o menor medida, con el sistema de escritura y/o con el lenguaje escrito. De este modo, cuando exploran el texto escrito de una estrofa de una canción conocida, los alumnos se vinculan con el lenguaje escrito y con el sistema de escritura (tomando en cuenta letras para identificar palabras). En cambio, cuando reconocen los nombres de sus compañeros escritos en tarjetas su aprendizaje se centra aún más en el sistema de escritura, porque se trata de palabras.

Llega un momento en que el alumno puede leer por sí mismo textos adecuados al nivel. A este nivel de lectura lo denominaremos, en este documento, *lectura convencional*.

b) ¿Cómo escriben los niños que "todavía no saben escribir"?

Pueden hacerlo a través del docente

A partir de la propuesta del docente y de sus intervenciones didácticas, los alumnos pueden planificar un texto determinado, dictárselo y luego, a partir de la lectura que el maestro realiza, hacer las revisiones y correcciones que surjan a través de la interacción con éste y sus pares.

¿Qué aprendizaje están haciendo en ese tipo de situación? Están aprendiendo a tomar en cuenta el propósito y el destinatario, a elaborar un texto que se adecue a las características del género (que conocerán gracias a las lecturas a través del docente), a tomar recaudos para que la producción final tenga coherencia y quede bien escrita, evitando repeticiones, ambigüedades e

incongruencias. En suma, *están aprendiendo a escribir aunque todavía no puedan hacerlo por sí mismos de manera convencional.*

Es importante tener claro que cuando se le dicta al docente, éste se hace cargo del *sistema de escritura* y los alumnos van aprendiendo, con su ayuda, a tomar decisiones vinculadas con el *lenguaje escrito*.

Pueden hacerlo por sí mismos

Los niños no aprenden a escribir “sumando” letras y aprendiendo sus sonidos: van coordinando informaciones y formulando hipótesis para entender qué representa nuestro sistema de escritura –los sonidos del habla, los significados de las palabras–, que se van poniendo de manifiesto en los diferentes modos de escritura que emplean antes de escribir convencionalmente.

Es importante conocer estas “escrituras” infantiles y permitir que aparezcan en las hojas de los cuadernos porque ellas suelen plantear problemas a sus mismos autores, problemas que les demandan poner en juego todos sus recursos para reemplazarlas progresivamente por escrituras más avanzadas. El conocimiento de este proceso constructivo permite a los docentes ir evaluando en forma positiva el avance de los alumnos e intervenir de manera adecuada para ayudarlos a progresar.

Muchos docentes que eligen otras alternativas de enseñanza –presentar, en la primera mitad de primer año, las letras en forma secuenciada y controlada, incluidas en palabras con M y vocales, luego con P y vocales, etc.– comentan que, después de las vacaciones de invierno, los alumnos descubren las características alfabéticas del sistema, y a partir de ese momento pueden acelerar la presentación de las letras que faltaban. El problema es que no *todos* los alumnos de primer año/grado descubren las características alfabéticas del sistema en la primera mitad del año.

En el primer caso, los alumnos entran a primer año con una aproximación mayor a las características alfabéticas de nuestro sistema de escritura, ya que pudieron transitar parte del camino en sus casas y en el nivel inicial, razón por la cual llegan a las aulas de primero sabiendo que nuestro sistema de escritura tiene una fuerte relación con los aspectos sonoros del habla. Muchos de ellos no saben todavía que esa relación es alfabética y creen que es silábica, razón por la cual escriben AIO cuando quieren escribir *camino*, pero el pasaje a la escritura alfabética se da, lógicamente, en los primeros meses del año lectivo.

En el segundo caso, son los que entran a primer año sin haber comprendido la relación entre escritura y sonoridad. Algunos de estos alumnos, aunque estén incluidos en un ambiente alfabético adecuado en la escuela, pueden terminar su primer año escolar sin leer y escribir convencionalmente. Es de suma importancia que el docente intervenga didácticamente en este proceso de aprendizaje de la escritura, evitando la descalificación de las escrituras no convencionales para que el alumno no se sienta desorientado, e implementando una variedad de estrategias de enseñanza a fin de que todos puedan lograr los aprendizajes esperados para cada año.

Este documento presenta, por separado, situaciones de lectura a través del docente. Su objetivo es que los docentes puedan apreciar la importancia crucial que tiene la lectura en voz alta, a fin de que los alumnos, por medio de ella, puedan iniciar su formación como lectores de textos literarios y no literarios. Asimismo, es nuestra intención jerarquizar las situaciones de escritura por medio del docente. En ellas los alumnos pueden reflexionar acerca del lenguaje escrito

mientras están elaborando el texto y durante las revisiones, que no son posibles cuando aún no escriben convencionalmente.

Lógicamente, lo expuesto no implica menoscabar la importancia de la lectura y escritura de los alumnos por sí mismos, sino sugerir que se les propongan, de manera alternada, los dos tipos de situaciones didácticas mencionadas.

La creación de un ambiente alfabetizador

Es necesario crear un ambiente alfabetizador en las aulas para que los alumnos aprendan a leer leyendo y a escribir escribiendo.

En cuanto a los materiales del aula

Es importante que en las aulas haya diversos y numerosos portadores de textos. Así se denomina a los soportes materiales de los textos, es decir, todos aquellos objetos que portan escrituras: libros, revistas, afiches, juegos, diarios, envases, etc.; de todos éstos, se debe dar prioridad a los libros. Es indispensable contar con una **biblioteca del aula**, en la que no tienen que faltar textos literarios y no literarios ya que son irremplazables como alternativa para que los alumnos puedan aprender a leer libros de cuentos, poesías, enciclopedias, etc.

Asimismo, es aconsejable contar en el aula con un **abecedario** en un panel que sea bien visible. Esto contribuye a que los alumnos sepan cuántas letras tiene nuestro alfabeto –que no son tantas como ellos a veces imaginan cuando comienzan a explorar escrituras–, y cuál es su orden convencional, orden a través del cual se organizan, por ejemplo, las agendas, las guías telefónicas, los diccionarios y algunas enciclopedias.

Los abecedarios ilustrados pueden confundir a los alumnos ya que es muy difícil ilustrar todas las letras en posición inicial con objetos que no den lugar a ambigüedades en la interpretación. Por ejemplo, en muchos de ellos aparece un ñandú en la Ñ, que los alumnos identifican como avestruz, con lo cual pueden pensar que la Ñ es la primera letra de la palabra *avestruz*, o también aparece en la X una nena que sólo el autor del material sabe que se llama Ximena. Por esta razón, muchos docentes han adoptado la decisión de presentar el abecedario sin ilustrar y, además, un panel colocado a la altura de los alumnos en el que aparecen numerosas imágenes de objetos que no presentan ambigüedad con los nombres respectivos. Este panel constituye una especie de **banco de datos** que los alumnos consultan de manera autónoma cuando necesitan saber qué letra les sirve para escribir determinadas palabras.

Es muy interesante advertir los avances en sus estrategias de consulta porque, muchas veces, las letras que buscan no están en posición inicial en la palabra y ellos las identifican en otros lugares. Por ejemplo, una alumna que quería escribir *nena* –y todavía no había llegado a escribir alfabéticamente– recurrió al banco de datos. Allí encontró la imagen de un conejo y el nombre correspondiente. Dijo: “cone, ne, ne, tiene que estar por el medio, es ésta” (señaló la N en CONEJO), regresó a su asiento y la usó para su escritura.

También es importante que el docente coloque en las paredes del aula **carteles** con acuerdos de convivencia, **cuadros** con agendas de actividades semanales –en ambos casos, elaborados en forma conjunta con los alumnos– y tarjetas con los **nombres** de los alumnos, que se usarán para pasar asistencia u otras actividades que el docente considere oportunas.

En segundo y tercer año, el banco de datos que los niños utilizan en primero para identificar letras puede ser reemplazado o acompañado por paneles que contengan información ortográfica (reglas o vocabulario de uso frecuente).

En cuanto a las situaciones de lectura y escritura

La sola presencia en el aula del material mencionado no basta. Es fundamental utilizarlo para realizar actividades de lectura y escritura que no estén alejadas de las características de estas prácticas fuera de la escuela: leer para entretenerse, disfrutar, aprender, informarse; escribir para comunicar algo, guardar memoria, dar instrucciones, crear textos de ficción, jugar, etc.

El docente debe tener en cuenta que no se aprende a leer de una vez y para siempre, que el proceso en el que se forma un lector continúa a lo largo de toda la vida, que un poema y un texto de estudio se leen de diferentes maneras: en el primer caso disfrutarán con las imágenes que el poema sugiere, socializarán las diversas interpretaciones, se detendrán para degustar la sonoridad de las palabras. En el caso de un texto de estudio realizarán más de una lectura, a fin de seleccionar lo importante, dejar de lado lo accesorio y comprender las relaciones entre todas sus partes esenciales.

En cuanto a la escritura, tampoco se escribe siempre del mismo modo; es bien diferente anotar algo para no olvidarlo que escribir una carta. Es importante que, en el ámbito escolar, los alumnos tengan frecuentes oportunidades de escribir para jugar con el lenguaje como, también, otras en las que, por ejemplo, deban transmitir una información, realizar una invitación, etc. En este sentido, los proyectos de producción de textos dentro de una situación comunicativa definida, con propósitos claros y destinatarios preestablecidos, han demostrado que constituyen una alternativa de trabajo muy fructífera en el aula.