

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN LA ESCUELA TOBA	2
1-Diagnóstico	2
2- Consideraciones teórico- metodológicas	4
La enseñanza de la lengua desde la mirada psicogenética del aprendizaje	4
La enseñanza de la lengua en el contexto de la comunidad toba	5
Prehistoria de la escritura: Érase una vez ... un hombre que no escribía.	8
La oralidad camino hacia la escritura	9
3) El aprendizaje cooperativo como estrategia de aprendizaje en la diferencia.	14
4) Estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua	19

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN LA ESCUELA TOBA

1-Diagnóstico

Considerada por los padres como la principal y a veces única función de la escuela y señalada por los docentes como el área en la que se evidencia mayor dificultad para el aprendizaje, constituye pues uno de los puntos en los que se acentúa la distancia entre expectativas de la comunidad y posibilidades de satisfacerla plenamente por parte de la escuela.

En general los docentes encuentran dificultad para relacionar los problemas de aprendizaje con la enseñanza, como se evidenció en las causas a las que atribuyen el fracaso escolar.

Por lo común, los docentes señalan como la causa principal del fracaso escolar los problemas de aprendizaje de los alumnos. De este modo la escuela demanda profesionales que resuelvan dichas problemáticas, o bien deriva los problemas a instituciones hospitalarias. También solicita la creación de cargos de maestros especiales en las escuelas comunes o tramita la derivación de estos alumnos a “escuelas especiales”. Los problemas de aprendizaje no parecen guardar relación directa con la enseñanza. Nos preguntamos aquí si los obstáculos que los maestros “ven” como problemas de aprendizaje son tales, o bien si son, al menos en parte, problemas de enseñanza.

La adquisición de la lectoescritura es considerada por los docentes de la escuela como el problema fundamental de aprendizaje. Ante esta opinión por parte de los maestros y maestras se consideró necesario indagar no sólo en los problemas de aprendizaje, sino también en los de enseñanza. Para ellos se instrumentaron entrevistas con los docentes del nivel inicial y del primer ciclo de la E.G.B. acerca del enfoque o método para la enseñanza de la lectoescritura, que se complementó con la observación de cuadernos de clase. Este diagnóstico serviría de guía para la acción posterior.

En las entrevistas, los docentes plantearon sus dudas acerca de las acciones y

resultados logrados en la enseñanza de la lectoescritura. En términos generales se recogieron los siguientes datos.

- En el nivel inicial se estaba comenzando una experiencia orientada desde el enfoque psicogenético.

- En los grados del primer ciclo no existía una propuesta acordada de enseñanza de la lectoescritura. Situación similar a la observada en otras escuelas, donde los docentes utilizan diversos métodos tradicionales en forma ecléctica, sin constituir una propuesta sistemática.

- Con respecto a la opción del enfoque psicogenético para la enseñanza de la lectoescritura las dificultades son similares a las de la mayoría de los docentes: falta de formación de grado en este aspecto, falta de capacitación oficial en servicio, falta de seguimiento y asesoramiento específico en su tarea.

- Las dudas y temores de los docentes para la implementación en el aula de este enfoque son generadas en parte por la sugerencia de criterios didácticos generales, sin precisión metodológica, lo que produce temor al fracaso.

- Los aspectos arriba mencionados, se complejizan con la modalidad bilingüe de la escuela. Los docentes desean el rescate de la lengua toba, a través de su enseñanza formal en la escuela, pero no cuentan con criterios teóricos-metodológicos claros con respecto a la adquisición de la escritura de la lengua aborígen conjuntamente con la del castellano. Por otra parte descuentan el interés por parte de los alumnos para conocer y aprender esta lengua. Esta problemática en particular debería ser analizada en función de los datos que arroja la encuesta realizada por el equipo acerca del bilingüismo en la comunidad,(ver páginaXXX, hasta último momento no puede saberse), según la cual el 36 % de los alumnos no habla ni entiende la lengua, y un 20 % expresa que no le gusta aprender toba.

“...Nunca presuponga que usted conoce las necesidades y prioridades de la gente, confiese su total ignorancia en cuanto a sus antecedentes, a la manera en que funcionan sus mentes y el porqué de sus actitudes, y pregúnteles a ellos cómo les gustaría ser ayudados... ...Primero usted llega y escucha a la gente... ... usted escucha hasta que se cansa de escucharlos, y entonces escucha un poco más. Usted escucha hasta que toda la arrogancia cultural de su mente se haya agotado y empiece a oír realmente la voz de la gente como el elemento más importante de su propio desarrollo, y como algo mucho más importante que los

maravillosos planes e ideas que se agitan en su pequeño y ocupado cerebro”¹

Por lo anteriormente expresado los docentes deberían realizar un diagnóstico sistemático entre los alumnos acerca de la lengua materna, en relación a su uso y tipos de uso en la comunidad, y en el contexto en el que se insertan.

2- Consideraciones teórico- metodológicas

La enseñanza de la lengua desde la mirada psicogenética del aprendizaje

El enfoque teórico que guía nuestra tarea en esta área responde a la perspectiva psicogenética de la adquisición de la lectoescritura.

Desde esta concepción se considera que el niño trabaja cognitivamente desde muy temprana edad, cuando la escritura y la lectura se constituyen en objeto de atención. En este momento el niño comienza un proceso en el que recorre un largo camino para comprender sus características, valor y función.

Las investigaciones en nuestro país sobre este aspecto (a cargo de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky; Susana Fernández, Ana María Kauffman, Alicia Lenci y Liliana Tolchinsky durante el período 1974-1976) dejaron en claro que el comienzo del aprendizaje de la lectoescritura en el niño muchas veces no es coincidente con el comienzo de la enseñanza formal de la lectoescritura.

Tradicionalmente cuando el niño llegaba a la escuela estos procesos no siempre fueron tenidos en cuenta. *"Se les ha enseñado a los niños a trazar letras y formar palabras, pero no se les ha enseñado el lenguaje escrito... Se ha hecho tanto hincapié en la mecánica de la escritura que se ha olvidado el lenguaje escrito como tal... A los niños debería enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de letras..."²*

El niño cuando llega a la escuela cuenta con un “desempeño lingüístico”, determinado por el entorno sociocultural en el que se ha desarrollado.

Existe un consenso generalizado con respecto al impacto que ha provocado la teoría sociocultural de la psicología (Vygotsky) sobre la importancia del medio social en la educación. Esta teoría nos aleja de la

¹PANTIN, G (1989). citado por Documento del Ministerio de Educación y Ciencia: Inmigración, diversidad cultural, desigualdad social y educación. Madrid. p. 137.

² VYGOTSKY, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo. Barcelona. 1988. p. 178

concepción de un niño arquetípico universal, que evoluciona y aprende solo, en un ambiente vacío de cultura y al margen de las relaciones sociales de su medio.

Desde el enfoque psicogenético "*...tanto la escritura como la lectura son consideradas dos prácticas culturales, debemos pensar en estas tareas del hombre como dos procesos históricos que han sufrido una evolución.*"³

El lenguaje escrito es producto de una historia cultural y no un resultado de la evolución biológica. La lectoescritura es una práctica cultural, está inserta en la vida de cada niño y su grupo o familia de un modo particular. La lectoescritura implica la interacción de las personas con la palabra escrita, pero existen diferentes formas de interacción.

En cada sociedad las coyunturas históricas varían y con ellas el contenido de la lectoescritura y su significación social dentro del grupo. La lectura y la escritura ocupan diferentes lugares en la organización social de las culturas contemporáneas. Con esto queremos señalar que existen diferencias en la forma en que el lenguaje escrito entra en la vida social de la comunidad.

La lectoescritura sólo puede entenderse cabalmente cuando se toma en cuenta el contexto socio-cultural dentro del cual el lenguaje escrito es utilizado.

Como síntesis de los conceptos arriba desarrollados queremos señalar algunas coincidencias respecto al tema a las que se arribó en las Jornadas realizadas por la revista *Infancia y Aprendizaje* en Madrid.⁴

Se reconocieron las habilidades y conocimientos que requieren las operaciones implicadas en la actividad de escribir. Asimismo se convino que la apropiación de la escritura supone un proceso activo de re-producción a la vez que un alto nivel de control y conciencia metalingüística.

La enseñanza de la lengua en el contexto de la comunidad toba

En nuestra sociedad occidental urbana, la escritura forma parte del mundo social, es un elemento omnipresente del paisaje urbano, su presencia se impone al niño. La influencia de los medios de comunicación masiva, especialmente la televisión, y de los sistemas de comercialización apoyados en la publicidad oral

³ANDERSON, A. y TEALE, N. La lectoescritura como práctica cultural, en FERREIRO, E. y PALACIO, G., M. (comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI, Buenos Aires, 1986, p.272.

⁴CAMPS, A, DOLZ, J. Presentación: enseñar a escribir, en *Cultura y Educación* N° 2 / 1996. Madrid. Aprendizaje. S.L.XXX

y escrita, con logos de marcas nacionales e internacionales, marcas y etiquetas en todos los productos de consumo, carteles comerciales, entre otros recursos, hacen de la lectoescritura una práctica cultural.

En la comunidad toba tanto la lengua oral como la escrita tienen una significación social muy diferente a la que le damos en las sociedades urbano-occidentales.

La cultura toba ha sido una cultura ágrafa, la introducción externa de la escritura en este pueblo está íntimamente relacionada con motivos externos de orden religioso y político.

La iglesia menonita llegó al Chaco en 1945, con aspiraciones evangelizadoras. Sus representantes se abocaron al estudio de la lengua toba y efectuaron las primeras traducciones de textos bíblicos. El estudio de la lengua implicó tareas de sistematización fonética y gramática.

Hacia fines de los años 50 este grupo menonita alentó a la comunidad toba para que formaran su propia iglesia. La nueva organización se denominó Iglesia Evangélica Unida (IEU), institución liderada por aborígenes.

El trabajo lingüístico de los menonitas ha influido no solo sobre los aspectos religiosos, sino en toda la cultura.

“Ellos fueron los que volcaron una lengua tradicionalmente oral a signos escritos, inteligibles para los tobas alfabetos y también para los blancos. Ese carácter actual de la lengua potencialmente posible de ser escrita es un factor aculturador que aún no se ha tenido en cuenta por su real dimensión transformadora.

*La cristalización de la lengua a través de textos escritos es un fenómeno que tiene un fuerte impacto entre los tobas ya que les crea por un lado un sentimiento de extrañeza al poder pronunciar voces de la lengua materna leyendo letras del alfabeto castellano -con algunas adaptaciones a sonidos que en castellano no existen-, mientras que por otro representa un medio de cambio cultural a considerar para futuros planes de educación bilingüe o similares...”*⁵

La cultura toba es predominantemente oral, y posee una alta valoración del uso de la palabra, aunque dicha predominancia de la oralidad no sea

⁵WRIGHT, P.G. Tradición y aculturación en una organización socio-religiosa toba contemporánea, en *Cristianismo y Sociedad*, N° 95, 1988. pp.73-76.

sinónimo de fluidez de palabras, como podría serlo en nuestra cultura occidental. Las particularidades de la oralidad de la lengua toba, fuertemente vinculadas con el respeto a la palabra, y tomada ésta como sinónimo de acción, se ven reflejadas en los hábitos lingüísticos que desarrollan los niños de la comunidad.

Osuna (1996)⁶ en el estudio acerca del conocimiento fonológico, realizado en la escuela de la comunidad toba como parte de esta investigación, expresa: ...*“Las características culturales de este grupo, y lo sugerido por la bibliografía hace suponer que sus hábitos y costumbres en relación al lenguaje influyen en que la reflexión y conciencia fonológica, al ser menos ejercitada que en la población criolla, se encuentre descendida en relación a lo esperable”... “Así puede suponerse que la reflexión y conciencia fonológica depende de un ejercicio permanente de la dirección de la atención hacia los componentes del lenguaje, y la manipulación más o menos constante y uso de la memoria trabajo”...*

... *“Los niños tobas no se encuentran habituados al juego de palabras. El uso del lenguaje es generalmente pobre y puramente instrumental. Resulta esperable que siendo este el contexto de su actividad, no alcancen un desarrollo metalingüístico suficiente para afrontar con éxito la alfabetización inicial”...*

En el mismo estudio Osuna señala otras características de comunicación de este grupo tales como: la participación diferencial entre niños y niñas, interacciones escasas entre los sujetos, no hablar para contestar antes que otro como señal de respeto, ceder la palabra al mayor del grupo como símbolo de jerarquía, extrañeza frente a la tarea de reflexión sobre el lenguaje, dependencia de la opinión del otro, posición reservada antes de dar una respuesta.

Las características aquí señaladas lejos de responder a dificultades de tipo individual para expresarse y comunicarse, responden esencialmente a órdenes culturales. La palabra tiene poder, la palabra es acción, por lo tanto su uso debe ser medido y cuidado.

De lo arriba expresado deducimos que la forma de comunicación oral de los tobas no posee déficit en sí misma pero sí que dicha forma cultural produce obstáculos al momento de iniciar la alfabetización, aún más dentro de otra forma cultural y con el objeto de integrarse a esta última.

⁶OSUNA, M. A., *Estudio Descriptivo sobre conocimiento fonológico y su relación con la escritura en alumnos de primer ciclo de la Escuela N° 1333 de la Comunidad Toba*. Rosario, 1996. Trabajo inédito.

Nuestra cultura altamente competitiva exige una interacción dinámica en relación con la comunicación, y el medio gráfico se impone como forma cultural.

Nos podríamos preguntar ¿cuál es el objetivo de la alfabetización de la cultura oral para este grupo?. Sin lugar a dudas las exigencias que impone el proceso de transculturación para estos grupos es motivo suficiente para que la palabra escrita comience a tener alta significación social entre los mismos. La incorporación de la escritura en la cultura toba, aún motivada por un factor externo, se plantea hoy como un proceso propio que les permita interactuar en igualdad de condiciones con el resto de la sociedad.

La reflexión sobre la propia lengua, el desarrollo de la conciencia léxica y fonológica como el desarrollo metalingüístico, deberían ser las primeras preocupaciones para la enseñanza de la lengua oral y escrita.

Sin embargo, por el contrario, tanto docentes como padres se encuentran preocupados desde el primer día de clases por el hecho de que el niño “escriba algo”.

Prehistoria de la escritura: Érase una vez ... un hombre que no escribía.

Si revisamos la historia de la escritura podremos advertir que el proceso de aprendizaje natural del hombre fue inverso.

“La sociedad humana se formó primero con la ayuda del lenguaje oral; aprendió a leer en una etapa muy posterior de su historia y al principio sólo ciertos grupos podían hacerlo. El homo sapiens existe desde hace entre 30 mil y 50 mil años. El escrito más antiguo data de apenas hace 6 mil años”⁷.

“Fue preciso persuadir a la gente de que la escritura mejoraba lo bastante los viejos métodos orales para justificar todos los gastos y fastidiosas técnicas que implicaba...” “ Los testigos eran prima facie más creíbles que los textos, porque era posible cuestionarlos y obligarlos a defender sus afirmaciones, mientras con los textos esto no podía hacerse...”

...La transición de la oralidad a la escritura fue lentaEn la Edad Media, los textos se utilizaban mucho más que en la antigua Grecia y Roma, los profesores disertaban sobre textos en las universidades, y sin embargo nunca ponían a prueba por escrito los conocimientos o la habilidad intelectual, sino

⁷ONG,W.*Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*, Fondo de Cultura Económica, México, 1993. p.12.

*siempre por medio del debate oral, costumbre que siguió practicándose de manera cada vez más disminuída hasta el siglo XIX y que hoy en día aún sobrevive como vestigio en la sustentación de la tesis doctoral... ”.*⁸

*“La escritura nunca puede prescindir de la oralidad... La expresión oral es capaz de existir, y casi siempre ha existido, sin ninguna escritura en absoluto, empero, nunca ha habido escritura sin oralidad...”*⁹

Ong distingue dos niveles de oralidad. Entiende por oralidad primaria a la oralidad de una cultura que desconoce por completo cualquier sistema de escritura, y por oralidad secundaria se refiere a la cultura tecnológica que vivimos en nuestros días donde la oralidad se encuentra mediada por teléfonos, radio, televisión, los cuales para su existencia dependen de la escritura. Si bien Ong reconoce que la oralidad primaria en su estado puro no existe en nuestros días, señala que existen varios grupos subculturales dentro de nuestra sociedad que aun inmersos en un ambiente tecnológico, conservan modelos mentales de oralidad primaria.

La oralidad camino hacia la escritura

Consideramos que la comunidad toba asentada en nuestra ciudad puede reunir características de oralidad primaria como la define Ong.

Por lo tanto, si bien consideramos indispensable el trabajo de la oralidad para la enseñanza de la lectoescritura dentro de cualquier contexto sociocultural, para el grupo al que nos estamos refiriendo en particular, la ausencia de dicho trabajo se torna un obstáculo para el aprendizaje.

La falta de atención hacia las características y particularidades del saber que traen los niños acentúa el fracaso escolar. Muchas veces los docentes piensan que el niño no está “maduro”, que “es desatento”, pero lo que sucede es que sus inquietudes son otras y distintas a las inquietudes del docente. Sin embargo, las preguntas, las dudas que el niño se plantea, no son otras que las que se ha planteado a lo largo de la historia toda la humanidad.

Las reflexiones en torno a la propia lengua y la construcción de hipótesis respecto a la lectoescritura se originan en el pensamiento del niño de manera

⁸ONG,W., o.c. p 12

⁹ONG,W., o.c. p.17

independiente del método empleado para la enseñanza de dichos conocimientos. Estas reflexiones e hipótesis tendrán o no posibilidad de ser explicitadas de acuerdo a la intervención didáctica utilizada.

El abordaje tradicional de la enseñanza de la lectura y la escritura ignora la competencia lingüística del sujeto, desmerece la experiencia oral del niño, no lo reconoce como usuario de la lengua.

Si bien es obvio que la mayoría de los niños pertenecientes a nuestra cultura urbano occidental, tarde o temprano terminan apropiándose de la lengua escrita, del mismo modo que nosotros mismos y muy probablemente nuestros lectores han aprendido a leer y escribir lejos de la perspectiva psicogenética de la lectoescritura, nos encontramos frente a diferentes tipos de apropiaciones. Por un lado sabemos que no será lo mismo la apropiación de la lectoescritura para un niño a la edad esperada por el sistema, que la apropiación de la misma luego de repitencias reiteradas. Por otra parte tampoco será igual la alfabetización de un niño a la edad esperada por el sistema, al cual se le enseña de modo irreflexivo un sistema de código escrito, que el desarrollo de otro sujeto al cual se lo guía y orienta en el desarrollo, evolución y construcción reflexiva de la propia lengua y su escritura.

La educación formal debe proporcionar nuevos instrumentos que atiendan a una sistematización del conocimiento poseído por el niño, dentro de los contextos para su empleo.

Por otra parte, nos pareció relevante referir el aporte teórico y la propuesta didáctica que realiza Salgado(1995)¹⁰.

El autor señala que el sujeto inicialmente se plantea una reflexión acerca del lenguaje, la cual lo llevará a construir una conciencia lingüística, constituida por una conciencia léxica, que permite al niño acercarse al concepto de palabra; y una conciencia fonológica que le posibilita reconocer los sonidos articulados de su lengua.

Es amplia la bibliografía que hoy podemos encontrar en torno a las investigaciones psicogenéticas de la lectoescritura, y experiencias de aula en la misma línea. Muchos de estos materiales brindan un marco teórico que nos acerca a la comprensión del proceso de aprendizaje de los alumnos frente a este

¹⁰SALGADO,H., *De la oralidad a la escritura, Propuesta didáctica para la construcción inicial de la lengua escrita*.Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.1995.

objeto, como también aportan actividades originales y creativas para desarrollar en el aula. Sin embargo no habíamos encontrado aún alguna propuesta que partiendo de las investigaciones realizadas intentara sistematizar el proceso de enseñanza en la iniciación de la lectura y escritura.

Consideramos que este es el aporte que contiene la obra de Salgado ya citada. En la misma, el autor presenta una metodología para la construcción inicial de la lengua escrita.

Si bien el autor expresa en un apartado:

“...Esta propuesta no constituye un método en el sentido tradicional y lato del término, pues no configura una serie de pasos que rigurosamente deban darse uno después del otro...” más adelante continúa: *“...La presente propuesta trata de brindar al educador una serie de estrategias e informaciones para que el sujeto de aprendizaje pueda ir transitando este complejo proceso en la forma más ordenada posible (constituyéndose sí en un método en el sentido literal y exacto del término)...”*¹¹

Salgado propone 4 momentos para organizar la enseñanza de la lectoescritura.

El primer momento, denominado de *conciencia lingüística*, en el cual plantea comenzar desde las competencias que tiene el niño en tanto sujeto hablante, lo que implica iniciar el trabajo a partir de la oralidad y no de la escritura como tradicionalmente se ha hecho. Se intenta que el niño reflexione acerca de los sonidos que emplea articuladamente cuando habla.

Desarrollar una conciencia lingüística implica promover la conciencia léxica y la conciencia fonológica. Mediante la primera *“...comprenderá que la lengua está formada por una serie finita de unidades (palabras) que se relacionan entre sí para estructurar las infinitas ideas que se deseen expresar, unidades con relativa independencia y que pueden relacionarse con otras, de distinta manera para generar así las diversas estructuras...”*. A través de la segunda podrá *“... identificar cada uno de los sonidos articulados que componen la palabra y que constituyen la estructura básica de nuestro sistema alfabético de escritura...”*¹²

¹¹SALGADO, H., o.c. pp.157-158. (el subrayado es nuestro)

¹²SALGADO, H., o.c. p. 56.

El segundo momento, que llama de *reconocimiento fonético- ortográfico*, introduce al niño en la identificación fonema-grafema. Sabemos que en nuestra lengua, y aún más en nuestros hábitos de pronunciación regional (rioplatense), no existe una identificación unívoca entre fonema y grafema, es decir que existen fonemas que se representan con más de un grafema, como es por ejemplo el caso de los fonemas [c, [s, [z. Por lo que el autor propone presentarle a los sujetos información racionalmente organizada, sin ignorar y decidir la información de la cual el niño es portador. En este sentido selecciona un pequeño grupo de palabras que suministran una posible representación unívoca de los 22 fonemas en uso. Ellas constituyen un total de 9 palabras distribuidas en tres series: serie A: mano, dedo, uña; serie B: pato, jirafa, burro; y serie C: leche, yogur, queso. Estas palabras son presentadas a los alumnos en láminas con la imagen, y con la escritura en imprenta y cursiva conjuntamente.

Salgado presenta los criterios metodológicos de esta selección que de ningún modo han sido arbitrarios, como así también actividades de aprendizaje, y actitudes del docente frente a las producciones de los alumnos. La selección de estas palabras le brinda al docente un marco de referencia que le permite organizar las primeras situaciones de enseñanza formal para orientar y continuar el aprendizaje que ya han comenzado sus alumnos.

En un tercer momento, de *escritura fonológica*, pone el acento en la representación gráfica de la lengua oral, teniendo en cuenta las series antes presentadas. En esta instancia concibe la escritura del niño como una aproximación al sistema alfabético de escritura, y al docente como el representante en el aula de una convención social, en este caso la escritura. Por lo que la actitud docente frente a estas aproximaciones del niño (primeras escrituras) deberá ser criteriosa y cuidada. Si bien deberá tener una actitud alentadora y promotora de la escritura espontánea, tampoco aceptará como código acordado las primeras escrituras del sujeto. Admitirá los errores como tales, poniéndolos al servicio de una reflexión constructiva. El autor relata numerosos ejemplos de correcciones adecuadas y suministro de información por parte del docente.

El cuarto momento de escritura ortográfica estará abocado a que el niño *corrobore su propio código* con el convencionalmente aceptado. El niño paulatinamente irá formando su conciencia ortográfica la cual no radica, según

Salgado, en saber si tal palabra lleva *v* o *b*, sino en la toma de conciencia de la posibilidad de error que encierra la utilización de uno u otro. De este modo el niño comenzará a introducirse en las reglas de escritura, las que son presentadas en tres instancias que el autor denomina de transformación.

Este cuarto momento es el considerado de mayor complejidad y al que habrá que dedicarle mayor tiempo. La ortografía o más bien reglas de escritura para el lenguaje del niño, no son presentadas como un aprendizaje en sí mismo, sino que es un proceso en función de la construcción convencional de la lengua escrita.

El autor subraya que el desarrollo de estos momentos no debe tomarse de forma lineal, por el contrario, el comienzo de un nuevo momento no anula las posibilidades de continuar trabajando con el anterior, como así también los tiempos de trabajo en uno y otro, así como el trabajo simultáneo con actividades de dos momentos sólo dependerá de las posibilidades y desarrollo cognitivo de grupo de niños.

Lejos de realizar un desarrollo exhaustivo de la obra, que se encuentra mejor explicitada por su autor, sólo quisimos reseñar en este apartado una propuesta que intenta brindar a los docentes algo más que algunas actividades desde el enfoque psicogenético, es decir una metodología para la iniciación de la lengua.

En varias oportunidades se ha puesto en duda si el enfoque psicogenético de la lectoescritura podía ser adecuado para trabajar en realidades urbano-marginales o en contextos multiculturales. Al respecto consideramos que el enfoque psicogenético no sólo se adecua, sino que puede ser considerado hoy como el más apropiado para trabajar en esta realidad sociocultural.

Cuando los niños de clase media y cultura urbana occidental acceden al sistema de educación formal, generalmente se encuentran alfabetizados o a punto de estarlo. Si bien también para este grupo el enfoque psicogenético es considerado hoy el más apropiado para acompañar las hipótesis de los niños, difícilmente (aunque existen fracasos aún en este medio) la utilización de otro enfoque ubique a estos últimos en una situación de fracaso. Mientras que en grupos como los que estudiamos, donde los aprestamientos familiares para la adquisición de la lectoescritura presentan características diferentes a las proporcionadas por la escuela, un enfoque que tiene en cuenta los saberes preescolares, que parte de la

producción oral y la estimula, orientando la reflexión lingüística y metalingüística del niño para que pueda comprender posteriormente la convencionalidad de la escritura, no puede dejar de considerarse como el más apropiado. Sin duda que les está ofreciendo equiparar sus posibilidades de éxito con las del resto de los niños.

3) El aprendizaje cooperativo como estrategia de aprendizaje en la diferencia.

Tradicionalmente los términos cooperación y competición han sido considerados como lo que son desde el punto de vista gramatical: antónimos. En la práctica social actual también suelen ser vistos así, y puede que un educador se esté preguntando: ¿Cómo educar en la cooperación frente a una sociedad fuertemente competitiva? ¿Es adecuado generar actitudes cooperativas para una posterior inserción en una cultura altamente competitiva?.

En este sentido debemos decir que en nuestra sociedad actual la competición no está planteada en términos individuales. La competición se halla enmarcada en contextos organizacionales: compiten las empresas, los mercados las instituciones, los sectores políticos, los grupos gremiales, los clubes, etc. La competición no es cuestión de trabajo individual sino de esfuerzo grupal.

Podría decirse que una competición eficaz y exitosa de un grupo estaría dada por la capacidad de cooperación de sus miembros.

Puede haber cooperación que no persiga la competición, pero la competición no debería ignorar la cooperación.

La psicología nos da cuenta de la modalidad de apropiación cognitiva de los sujetos, a la vez que nos aporta los fundamentos teóricos sobre cómo enseñarle a estos sujetos. La línea de trabajo del aprendizaje cooperativo no es otra cosa que una estrategia que pretende responder a los requerimientos cognitivos del sujeto que aprende.

Si bien las técnicas de aprendizaje cooperativo comienzan a difundirse en la década del '70, éste cuenta con antecedentes importantes.

Ovejero (1990) describe en una línea histórica numerosos trabajos que precedieron a esta corriente actual de aprendizaje cooperativo. Los más relevantes, a nuestro juicio, son aquellos relacionados con los aspectos pedagógico y psicopedagógico.

El aprendizaje cooperativo encuentra antecedentes pedagógicos en Rousseau en cuanto a la igualdad de los alumnos; en Ferrer en cuanto a la no competición, en pro de la solidaridad y a Freinet respecto a la cooperación.

Entre los antecedentes psicopedagógicos, la teoría del aprendizaje cooperativo toma un concepto relevante de la teoría de Piaget y la escuela ginebrina, el conflicto sociocognitivo, como así también el concepto de interacción social de Vigotsky y la idea de construcción del self de la escuela norteamericana de Mead, G.

La convergencia de estos conceptos en dicha teoría determina que si bien ...”todo aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupo, no todo aprendizaje en grupo es aprendizaje cooperativo”...¹³

Segun la escuela de Ginebra “El conflicto sociocognitivo es el verdadero motor del desarrollo cognitivo y de todo progreso intelectual tanto en el niño como en el adulto. La interacción social no lleva automáticamente al progreso cognitivo, sino que lo hace a través del conflicto sociocognitivo”¹⁴

Como señala Ovejero(1990), no todo trabajo en grupo produce progreso cognitivo, para que el mismo ocurra debe producirse el conflicto sociocognitivo, y éste a su vez se produce entre individuos que no tienen el mismo sistema de respuestas “...de ahí que los grupos de aprendizaje cooperativo sean más eficaces cuando son heterogéneos que cuando son homogéneos”.

¹³ OVEJERO,A.(1990) El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. PPU. Barcelona.p.

¹⁴OVEJERO,A.(1990) El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. PPU. Barcelona.p.116

Uno de los requerimientos esenciales para que el conflicto sociocognitivo se produzca es la existencia de respuestas diversas entre quienes co-operan. Esto le permite al sujeto en primer lugar, advertir respuestas diferentes a la suya y quizás posteriormente sospechar de la veracidad de su propia respuesta, lo que lo conduciría a un desequilibrio en su sistema de respuestas, en el que el sujeto intentará integrar la respuesta del otro a su respuesta.

Como bien señalan Mugny y Doise (1983), no se trata de un simple desacuerdo cognitivo, ese conflicto plantea un problema social, entre individuos, de allí la denominación de conflicto sociocognitivo. Sin ese problema social, el niño tendría pocas oportunidades de vivenciar un conflicto de tipo conceptual.

*...”aquel enfoque pedagógico en el que se da una estructuración tal del aprendizaje que grupos heterogéneos de alumnos pueden trabajar juntos hacia el logro de una meta compartida en el mismo proceso de aprendizaje. Esto es, cada estudiante no se responsabiliza en exclusiva de su aprendizaje sino también del de otros miembros del grupo”...*¹⁵

La cohesión del grupo está estrechamente vinculada a la eficacia del mismo y del grado de satisfacción de sus miembros. El aprendizaje cooperativo aumenta la interacción, comunicación e integración de sus miembros, ubicando a todos ellos en una relación de equidad frente a la tarea, lo que incrementa la cohesión y por lo tanto su eficacia en el aprendizaje.

¹⁵SANTOS REGO, M.A.(1994) La dimensión interactiva y el aprendizaje cooperativo como vía de Educación Intercultural. en *Teoría y Práctica de la Educación Intercultural*. PPU. Universidad de Santiago de Compostela. Barcelona, p. 129.

Ovejero señala tres procesos que se encuentran en el aprendizaje cooperativo: el de tutoría, el de co-construcción y el de la imitación. Refiriendo al primero a la relación asimétrica entre el que en un determinado momento enseña y el otro aprende, en el segundo se da una relación simétrica en la tarea. Nos parece interesante destacar el último, el de imitación en donde el sujeto se apropia de la acción del otro y la toma como punto de partida para su propia acción. En una situación de aprendizaje donde un sujeto puede autoconsiderarse en situación de desventaja respecto al otro, la imitación cumpliría una función relevante otorgándole al sujeto la competencia inicial para ubicarlo en equidad en la interacción con el otro.

Como ya hemos expresado el aprendizaje cooperativo no consiste en la mera reunión de individuos para realizar una tarea. El trabajo cooperativo está compuesto por una serie de elementos que garantizan la gestión cooperativa del grupo. Estos elementos son: interdependencia positiva, interacción cara a cara entre los estudiantes, responsabilidad individual, utilización por parte de los miembros del grupo de habilidades interpersonales y grupales.

Las diferentes técnicas que se emplean desde este enfoque apuntan a un interesante trabajo de la modalidad individual-grupal de los sujetos. El trabajo eficiente de una tarea encomendada a un individuo en particular es requisito indispensable para el funcionamiento del grupo, es en este sentido que se habla de interdependencia positiva y responsabilidad individual. Ahora bien, éste no es un simple enunciado en las técnicas del aprendizaje cooperativo, sino que se encuentra reglado mediante la concreta asignación de tareas a cada miembro del grupo.

El aprendizaje cooperativo es un aprendizaje bajo ciertas condiciones didácticas preestablecidas por el docente. Condiciones que tienden a estructurar la interdependencia positiva del grupo. Interdependencia que con fines cognitivos claramente presentados producirá aprendizaje en cada uno de los integrantes del grupo.

En el aprendizaje cooperativo el individuo tiene una importancia relevante, ya que es en función del propio aprendizaje de cada alumno que se constituye el grupo. Si bien el aprendizaje en grupos puede resultar mejor y más aceptado por cualquier niño, adolescente o adulto, la constitución de grupos para el aprendizaje no tiene un asidero meramente afectivo. Quizás si las investigaciones realizadas desde 1929 (Maeller), 1938 (Thorndike), 1949 (Lewin- Deutsch), 1986(Slavin) hasta la fecha hubieran recogidos datos en contrario, como por ejemplo que el sujeto se beneficia en mayor medida en el trabajo individual para el aprendizaje, no estaríamos considerando esta propuesta del trabajo cooperativo.

Contrariamente las investigaciones han demostrado que la interacción grupal cuando es real y positiva, produce mayor rendimiento en el aprendizaje. Ahora bien, esto no significa de modo alguno descartar instancias de trabajo individual. Es más, para que la interacción sea positiva como ya lo hemos expresado, en diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo se estructuran instancias de trabajo individual que posteriormente serán condición para la cooperación.

De todos modos, el aprendizaje cooperativo posee efectos no cognitivos de aprendizaje, los que tienen un alto valor para la integración escolar. Entre otros, Ovejero menciona la motivación, la atracción interpersonal, el apoyo social, la autoestima, etc.

*“La escuela es una institución realmente clave, por una parte en ella se reflejan y se manifiestan todos los conflictos intergrupales existentes en la sociedad, y por otra parte en ella deben ser educados los niños para hacer posible la solución de esos conflictos intergrupales, que es justamente uno de los objetivos de las técnicas cooperativas de aprendizaje”.*¹⁶

¹⁶ OVEJERO,A.(1990) El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. PPU. Barcelona.

4) Estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua

A continuación presentaremos estrategias didácticas y actividades que orientaron la tarea de los docentes. Cabe aclarar que no todas ellas pudieron implementarse, los docentes escogieron aquellas que consideraron más apropiadas para la adecuación.

En primer lugar nos interesa realizar distinciones de tipo teórico- metodológico entre actividades, estrategias y métodos de enseñanza.

En el ámbito educativo tanto docentes como formadores suelen referirse a estrategias y actividades de enseñanza, de manera indistinta, desmereciendo el concepto de método. El término método viene sufriendo desde ya hace algunos años cierto descrédito entre los docentes. En los cursos de formación argumentan que prefieren “*trabajar con numerosas y variadas actividades, para no encasillarse en un método*”. A partir de esta expresión podemos advertir que el concepto de *método* está asociado entre los docentes a “*estructura poco flexible, impermeable al cambio*”, por lo que han optado por hablar de enfoque o modalidad de la enseñanza.

En este sentido, desde hace tiempo nos viene preocupando la postura adoptada por los docentes para la orientación de la enseñanza,.

¿Puede acaso emprenderse un proceso sistemático de aprendizaje sin un método de enseñanza que lo oriente o que lo guíe? ¿Qué implica optar por un método? ¿Qué es el método?

Generalmente el proceso de enseñanza es abordado desde diversidad de criterios que no llegan a conformar una unidad coherente de trabajo en la que puedan articularse integral y globalmente: objetivos, actividades y evaluación, para constituir una metodología de la enseñanza.

“...El método es en realidad una síntesis práctica de opciones tomadas en variables de orden psicológico, didáctico y filosófico...”¹⁷

Consecuentemente con este concepto de método, **las estrategias didácticas** son algo más que unas cuantas actividades, las podemos definir como **situaciones intencionalmente diseñadas, constituidas por un conjunto de actividades seleccionadas de acuerdo a una opción metodológica tomada.**

Es en este sentido que decimos que las estrategias no son simplemente actividades,

¹⁷GIMENO SACRISTAN, J. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. REI. Argentina. p.227

sino que requieren de un diseño, de una organización interna de las actividades que la componen para constituirse como tales.

Seguidamente presentaremos una serie de estrategias y actividades que ejemplificarán y esclarecerán estos conceptos. Es preciso aclarar que varias de las estrategias aquí presentadas implican el trabajo de una o más áreas curriculares. Esto requerirá de una planificación en equipo por parte del cuerpo docente.

1-ABORDAJE ANTROPOLÓGICO DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Tanto el lenguaje como la escritura son tomados como producto de la historia cultural. Consideramos a la antropología de la escritura como una estrategia no sólo adecuada, sino relevante para el abordaje de la lengua en los diferentes niveles del sistema.

Realizar un abordaje antropológico de la escritura implica optar por una concepción cultural de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en la escuela.

La lectoescritura puede entenderse cabalmente sólo cuando se considera el contexto sociocultural dentro del cual el lenguaje escrito es utilizado y tomado en cuenta.

1.1- EL DIBUJO: PREHISTORIA DE LA ESCRITURA

La prehistoria de la escritura individual del niño la constituye el dibujo en sus diferentes etapas de representación gráfica. De idéntica manera como lo constituyó en la prehistoria de la escritura en la humanidad.

...“Todos los sistemas de escritura han principiado por pintar las ideas, y llegaron lentamente a traducir los sonidos”...¹⁸

Campa sostiene ...”*En la raíz de toda escritura se encuentra la pintura, en principio las escrituras eran auténticas obras pictóricas*”...

Las primeras escrituras del hombre estaban constituidas por pictogramas e ideogramas.

Los primeros representaban conceptos básicos que era necesario interpretar para reconstruir el mensaje, mientras que en los segundos cada signo representa un objeto, una acción o un estado y al leer debe sobreentenderse el mensaje.

El dibujo constituye en algunos casos el único medio de expresión que poseen los niños cuando llegan a la escuela. El dibujo debe considerarse como un recurso de exploración y experimentación lúdica del medio gráfico.

Será necesario trabajar intencionalmente con el dibujo, a través del cual se puede

¹⁸NEP;V. (1975) *Comp.Historia gráfica de la escritura y la ornamentación*. Lerú, Buenos Aires)

narrar, describir, representar gráficamente la lengua (iconización).

El dibujo como representación gráfica no alfabética cuenta, como estrategia, con una significativa ventaja: el niño ya la posee.

Actividades:

Las siguientes actividades se encuentran enunciadas de modo genérico, el docente deberá seleccionar unas u otras, y adecuarlas a los diferentes ciclos y niveles que pretenda trabajar.

- Realizar dibujos y contar a los compañeros lo dibujado.
 - Realizar dibujos de objetos, animales, etc, y escribirles su nombre.
 - Escuchar un cuento y posteriormente dibujarlo.
 - Contar un cuento, asignar a distintos grupos personajes o momentos diferentes del cuento, dibujarlos, volver a contar el cuento con los dibujos.
 - Presentar e interpretar pictogramas e ideogramas históricos.
 - Construir pictogramas e ideogramas.
 - Construir con mensajes ocultos: secretos, cartas privadas, etc.
 - Descifrar mensajes ocultos contruidos por los propios compañeros, extraídos de entretenimientos de medios gráficos, etc.
 - Presentar las señales de tránsito como un sistema iconográfico, descubrir y aprender el significado de cada una de ellas, construir diferentes mensajes con un grupo de señales de tránsito.
 - Presentar señales de navegación marina y/o aérea, realizar actividades similares a las realizadas con las señales de tránsito.
 - Presentar e interpretar los signos del zodiaco occidental y oriental.
 - Presentar e interpretar los íconos informáticos, construir mensajes con ellos, proponer íconos sustitutivos.
- ~
Construir un sistema de comunicación interno de la clase con dibujos consensuados por el grupo, escribir y descifrar mensajes.

1.2. EL LENGUAJE: HISTORIA DE LA ESCRITURA

El punto de partida será considerar a la escritura como una actividad inventada por el hombre mucho más tardíamente que su producción oral.

Trabajar la historia de la escritura implicará redimensionar el papel de la oralidad en la expresión.

Desde esta estrategia didáctica se propone situar al sujeto que aprende en los orígenes de la escritura. Ante situaciones de juego, trabajo y simulación inspirados bajo el título

“Erase una vez un tiempo en el que la escritura no había nacido, no existía”

La escritura será presentada como la primera herramienta tecnológica inventada por el hombre, la cual ha sufrido a lo largo de su historia innumerables cambios y transformaciones, tanto en su representación gráfica como en sus soportes.

1.2.3 -El gesto

*“El gesto es el primer signo visual que contiene en sí la futura escritura del niño, al igual que una bellota contiene un futuro roble. Como acertadamente se ha dicho, los gestos son escritura en el aire, y los signos escritos son gestos que han quedado fijados”.*¹⁹

La palabra no es la mera reproducción de los sonidos, la palabra va acompañada del cuerpo, los movimientos del rostro, el cambio de mirada, el movimiento de las manos. La palabra cobra sentido a través del gesto. Y éste en algunos casos refuerza y en otros niega la palabra. Esta explicación se mejora notablemente a través del refrán popular *“un gesto vale más que mil palabras”*

Actividades

- Jugar a “ Dígalo con mímica”. Según los niveles se puede trabajar con palabras solamente, sustantivos, adjetivos, verbos, o bien frases, nombres de películas, etc.
- Trabajar con gestos convencionales, universales, regionales, locales, personales: gestos de silencio, a dormir, chirlo, ojo, enojo, burla.
- Armar textos con gestos.
- Dar un enunciado y solicitar el gesto y viceversa.
- Dar un enunciado oral y un gesto contrario a la vez, solicitar el gesto correspondiente al enunciado y el enunciado correspondiente al gesto.
- Trabajar el lenguaje gestual de hipoacúsicos.

1.2.4 El sonido.

Actividades

- Trabajar los sonidos del cuerpo. Tomar la voz como objeto sonoro.²⁰
 - Trabajar el entorno y paisaje sonoro.²¹
- Trabajar cuentos musicales: experimentar diferentes tipos de narración y

¹⁹VYGOTSKY,L.S.(1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo. P.162

²⁰ Al respecto, sugiero consultar "La educación musical en la formación intercultural del docente"de Patricia San Martín en *Educación Intercultural, Formación Docente e intervención Didáctica*. IRICE. Rosario. 1997

²¹ idem cita 31

escucha, narrar sin sonidos, narrar con sonidos, reemplazar palabras por sonidos, reemplazar íconos del texto musical por sonidos.

- Trabajar a partir de la construcción de partituras analógicas.²²

1.2.5 La oralidad: Reflexión lingüística.

Tanto para el niño pequeño como para aquel con escasas interacciones verbales, es indispensable construir significados verbales cotidianos que le permitan relizar una reflexión lingüística de su habla. En este sentido la conversación se convierte en una estrategia relevante. Al conversar el docente debe proporcionar un lugar de conocimiento en el que el niño tenga algo que decir. Debe brindar espacios para escuchar y tomar opiniones, preguntas y cuestiones por parte de los niños.

La reflexión lingüística implica una toma de conciencia léxica y fonológica. En cuanto a la primera, reconocer a la palabra como unidad mínima de la oración, y en cuanto a la segunda tomar conciencia de la relación entre los sonidos y las formas gráficas en nuestro sistema de escritura.

Para esta tarea debemos recuperar las prácticas “tradicionales”, (tradicional en sentido histórico), de abuelas y nanas, que considero que enseñaban a sus niños pequeños de manera intencional:

Erre con erre carrito, erre con erre carril.....
A la lata, al latero, a la hija del chocolatero,
con la a con la a mariquita no quiere planchar,
con la e con la e mariquita no quiere coser....
Mañana es domingo,
se casa Piringo,
con un pajarito de santo Domingo,
Quien es la madrina,
Doña Catalina,.....
A cantar por el tejado el romance del clavel,
a cantar por elel romance del clavel
a cantar porel romance del clavel
a cantarel romance del clavel.

Si analizamos las rimas, canciones y versos arriba expuestas, podemos advertir la tarea de reflexión tanto léxica como fonológica que ponían en juego nuestras

abuelas. ¿Intuición? ¿experiencia?¿ conocimiento?

Nuestra respuesta: Prácticas a recuperar en el contexto escolar xxx

Actividades

- Trabajar rimas, coplas, canciones versos tradicionales.
- Memorizar versos, dramatizar.
- Diferenciar personajes y representar los roles en el recitado.
- Trabajar trabalenguas en diferentes niveles de complejidad.
- Aprender cuentos, chistes.
- Trabajar refranes, dichos populares, familiares: Como dice mi abuela/o.....
- Seleccionar canciones que trabajen los diferentes sonidos por ejemplo los vocálicos:

La mar estaba serena, serena estaba la mar.

La mar astaba sarana, sarana astaba la mar.

Le mer estebe serene serene estebe le mer.....

- Formar coros, voces, con entradas y salidas de diferentes grupos de niños.
- Jugar a la guerra de las canciones.
- Jugar al veo veo con las letras, o con los sonidos, o con rimas (una cosa maravillosa que termina con... o que empieza con...).
- Jugar entre grupos “a ver quien dice en determinado tiempo más palabras que empiecen con..., que terminen con..., o que lleven”(En estas tareas trabajar con sistema de notación por parte de los niños, utilizando marcas simples).
- Jugar a las palabras encadenadas: Los chicos se organizan dispuestos en un círculo, uno de ellos comienza diciendo una palabra, el que le sigue debe decir rápidamente una palabra que comience con el final de la palabra que dijo el anterior compañero. Por ej. sapo, pozo, zorro, etc.

1.2.6- La oralidad: La conversación instructiva

Observamos que en un principio el niño realiza un tipo de lenguaje que suele denominarse telegráfico y con objetivos bastante pragmáticos, de este modo escuchamos a los niños pequeños expresar frases tales como “agua” “nene pum” para solicitar bebida o para expresar que se ha caído. Aunque de manera lenta pero efectiva, el niño irá paulatinamente incorporando no solo vocablos, sino

²² idem cita 31

también formas y estructuras del lenguaje (verbos, artículos, preposiciones, nexos, etc.) que facilitarán su comunicación con el mundo adulto.

Para que este proceso se desarrolle cuantitativa y cualitativamente, aun en la etapa escolar, debemos presentarle al niño situaciones donde se privilegie la comunicación gestual, verbal y no verbal. El niño deberá percibir que el lenguaje es un instrumento efectivo para la narración de lo sucedido, para el intercambio de ideas, para la expresión de sus propios sentimientos.

“La interrelación lingüística es muy importante, se debe hablar con el niño y no al niño, es decir mantener ritmos de conversación donde ambas partes tengan algo que decir y algo que escuchar”²³

En principio podríamos decir que cualquier conversación puede ser instructiva aunque no tenga dicha intención. Pero cuando nos referimos a instruir conversando, estamos poniendo énfasis en el objetivo de la tarea: instruir. De este modo la conversación se presenta, como algo más que un casual intercambio de ideas, se presenta como un recurso estratégico.

Actividades

- Solicitar a los niños a narración de algún hecho trascendente sucedido en la ciudad en los últimos días: crecida del río, invasión de mosquitos, lluvias intensas. Propiciar el encadenamiento “en forma de conversación” entre las narraciones individuales. Buscar el establecimiento de una cronología de los hechos y sucesos. “Entonces ¿qué pasó después?”
- Presentar un tema de interés e inquietante para los niños como lo pueden ser los fantasmas, los extraterrestres, ... Escuchar y coordinar la participación de los comentarios, opiniones e ideas de los niños. Realizar preguntas donde se ponga en relación, contradicción y conflicto las expresiones de los niños. Solicitar argumentaciones y conclusiones.

1.3- La escritura:

Si bien la escritura en la actualidad forma parte de nuestro mundo social cotidiano, es más, es un elemento omnipresente del paisaje urbano, su presencia se impone al niño, su protagonismo actual dista de su origen.

Al principio la escritura, los primeros textos estuvieron conformados por listados,

²³VASQUEZ, M.T., (1983) Desarrollo del lenguaje oral del niño en *Revista de Psicología educativa* N° 4 y 5 Ceipa. **para la narración de lo sucedido xxx**

anotaciones simples vinculadas a la actividad económica. A medida que se complejizaron las actividades comerciales los textos se hicieron más elaborados.

Ong (1993), sostiene que la escritura es una tecnología así como lo son la imprenta y la computadora. La escritura inició lo que la imprenta y la computadora continúan: *“la reducción del sonido dinámico al espacio inmóvil”*. La escritura separó la palabra del presente vivo.

Hacia el año 2500 a.C. comienza a difundirse la escritura cuneiforme por todo Oriente, mediante la cual se pueden representar uno o más sonidos. En el 1100 a.C. aparecen las primeras inscripciones conocidas del alfabeto lineal fenicio. Y recién en el 900 a.C. los fenicios difunden su alfabeto consonántico a través del Mediterráneo, un siglo más tarde los griegos crearán el alfabeto moderno con las vocales.

Este cronograma histórico nos da cuenta de que la escritura tal como hoy la conocemos es una tarea tardía en la cultura del hombre si la comparamos con la aparición del lenguaje hacia el 35000 a.C.

Actividades

- Trabajar la historia del alfabeto.
- Presentar los diferentes tipos de escritura: pictográfica, ideográfica, jeroglíficos egipcios, cuneiforme, china, alfabética.
- Trabajar en el área plástica los primeros y diferentes soportes de escritura: hojas, piedras, papel, arcilla, cortezas de árbol, madera, caracoles, arena, papiro, rollo, pergamino, papel, la imprenta, el libro.
- Escritura aborígen

2- LA INCORPORACIÓN DE LA ESCRITURA A LA CULTURA LÚDICA DEL NIÑO

*“Bruner al examinar la adquisición de la lengua oral de los niños sostenía que el uso que los niños hacen el lenguaje es más atrevido y más adelantado cuando se ejerce en un marco lúdico. El juego le demuestra al niño que es competente para cualquier actividad que, para un adulto puede parecer no acorde a su edad o compleja. De esta manera los niños trabajan, tienen hijos, cocinan, conducen automóviles, pilotean aviones, sin cuestionarse su competencia en el momento de realizarlo”.*²⁴

²⁴ SAGASTIZÁBAL M., PERLO C., SAN MARTÍN P.,(1997) *Educación Intercultural, Formación docente e intervención didáctica. IRICE- Conicet.Rosario.*

El juego es la primera estrategia de aprendizaje de la que se apropia el niño desde muy temprana edad, aunque el niño no la considere como tal, ¿qué otra cosa es si no el juego cuando se utiliza como modo de comunicación, cuando se usa como forma de exploración.?

“El juego para los niños y niñas es una de las principales fuentes de aprendizaje y tiene efectos positivos en su salud mental. Es una de las actividades que promueve su identidad, ayudándolo al mismo tiempo en su desarrollo socio-afectivo, cognitivo y motor. Y constituye uno de los derechos fundamentales de la infancia que debemos promover”²⁵

Si JUGAR es un derecho, enseñar a través del juego se constituye en un DEBER para los maestros xxx

Mouritsen(1997)²⁶ define a la cultura de niños como la cultura del juego, constituyendo esta última “un entramado de formas y géneros expresivos: juegos, cuentos, canciones, ritmos, tonadas, adivinanzas, chistes y todo aquello que pertenece al clásico folclore de los niños.

La escuela debe recuperar la cultura del juego, es decir la cultura de los niños. Una escuela que enseña al margen de la cultura lúdica infantil, es una escuela que discrimina la infancia .

Si bien consideramos que el juego tiene valor propio, es decir valor en sí mismo, desde lo escolar lo hemos seleccionado como una estrategia de enseñanza para el docente y de aprendizaje para el niño, por lo que seguidamente daremos ejemplos de actividades lúdicas, algunas de ellas tradicionales, que pueden ser utilizadas en función de aprendizajes formales.

Actividades lúdicas:

a)- Incorporación de la escritura a los juegos cotidianos del niño:

Es común que los niños jueguen al restaurant, al banco, etc. Estos juegos propios de los niños son excelentes posibilidades de uso de la escritura, por ejemplo para construir el menú del restaurant, para pensar sellos para el banco, etc.

Los niños al jugar al fútbol, básquet u otra actividad que requiera competencia entre equipos, suelen llevar la cuenta mental de goles o puntos, bien podrían

²⁵Serie Jugando vamos avanzando,(1994) Tarea , Asociación de publicaciones educativas. Perú.

²⁶MOURITSEN , F. (1997) Cultura de niños, Cultura del juego en *Revista In-fancia* N° 43, Mayo-Junio. España.

buscar un papel o pizarra para anotar el nombre del equipo y sus puntos. Estaríamos aquí frente a uno de los primeros usos de la escritura que realizó el hombre: la notación.

b) Utilización de actividades lúdicas como recurso para aprendizajes formales:

- **Antón Pirulero:** Este juego tradicional -consideramos que no es necesaria su explicación-, puede ser aprovechable tanto en el aspecto socio-afectivo para la integración, como en el aspecto cognitivo para la atención.

- **Completar y recordar la frase:** Los niños se disponen en una ronda. El docente puede comenzar el juego tomando cualquier objeto como por ejemplo una llave, y comenzar a decir "esta es..", y la pasa al compañero siguiente, el otro niño debe completar la frase , "esta es la..." y así sucesivamente "esta es la llave..", esta es la llave de la...", "esta es la llave de la mamá...", "esta es la llave de la mamá de Marcos...", "esta es la llave de la mamá de Marcos que..."

Este juego puede ser importante para trabajar, memoria y atención.

- **Ve- Veo:** Este es otro juego tradicional, que puede jugarse no sólo con los colores sino también con letras y sílabas. Por ejemplo "veo-veo una cosa que empieza con l", o ""veo-veo una cosa que empieza con ca".

- **La rayuela:** Un juego en el que el niño puede desarrollar tanto aspectos motores, corporales: salto y equilibrio, como cognitivos, en relación a la numeración.

-**El tutti frutti:** Un grupo de dos o más niños, toman una hoja de papel y en él acuerdan una serie de categorías con las cuales van a jugar: Por ejemplo, animales, nombre, colores, verbos, marcas, etc. Cada una de estas categorías son colocadas en columnas separadas en la hoja. Uno de los niños en voz baja comienza a recitar el alfabeto, otro de ellos en un determinado momento lo detiene, y el primer niño dirá en que letra fue detenido. Rápidamente todos los integrantes comienzan a completar las categorías acordadas con palabras que comiencen con la letra señalada. El niño que termina primero de realizar la tarea detiene el juego, y se revisan las palabras escritas por columnas las que serán calificadas en 5, 10 y 20 puntos, cinco cuando las palabras escritas están repetidas, 10 cuando no se han repetido y 20 cuando sólo un jugador ha escrito una palabra en una categoría, los puntos se suman y se colocan en una columna de subtotales.

Se va de este modo a otra vuelta del juego, cada vuelta llevará a un subtotal de

puntos, los que serán sumados hacia final del juego.

Hemos observado en recreos en escuelas urbano marginales, la realización espontánea de este juego nada sencillo, entre niños considerados con dificultades de aprendizaje en la lengua. Por lo que se considera relevante aquí presentarlo en función de las capacidades cognitivas que requiere. En primer lugar la categorización que realizan los niños al iniciar el juego implica una estricta tarea de clasificación, por otra parte la participación en este juego requiere de la memorización completa del alfabeto, además de la agilidad para evocar en un corto tiempo palabras que comiencen con determinada letra y a su vez pertenezcan a una determinada clase. Finalmente este juego no deja de lado la operatoria, la cual comienza con la asignación de puntaje para culminar con la suma de subtotales logrados.

La utilización de este juego por parte de los niños y la ignorancia por parte de la escuela de su realización y desarrollo nos muestra una vez más que generalmente, cultura de niños y cultura escolar son dos largas líneas paralelas.

No se agota aquí, sin duda, el largo listado de juegos que el docente podrá recordar de su infancia, o bien podrá encontrar en numerosos libros que se han encargado de realizar una exhaustiva compilación sobre el tema. El docente podrá seleccionar y adecuar juegos de acuerdo a los grupos de alumnos y diferentes conocimientos formales a trabajar.

Asimismo será fundamental que el docente *ejercite su mirada* hacia los juegos espontáneos que realizan los niños, para *poder leer* las competencias cognitivas que los niños sin intencionalidad desarrollan y ponen en juego.

3- EL NOMBRE PROPIO

“Me sorprendí mucho al darme cuenta de que Simona conocía perfectamente los nombres de todas las letras: zeta, jota, eme, ene, etc., pero no sabía juntarlas y formar palabras. Como no pudimos avanzar en su tarea le pregunté si sabía escribir su nombre. Me contestó que no. Se lo escribí en una tarjeta y en ese momento su cara se iluminó; luego, en papelitos sueltos, escribí todas las letras de su nombre, las revolví y de nuevo las acomodé. Casi entusiasmada la niña pudo hacerlo ella misma. Luego pudo ver que

su nombre tenía otras palabras “escondidas” como “sí” y “no” y que Simona “sí” es una niña “mona”. Jugamos así largo rato, las dos igualmente entusiasmadas.

Para Simona las letras adquirieron sentido y pudieron retener su atención, cuando apenas un rato antes estaba fastidiada, desesperada. Al contemplar la tarjeta con su nombre escrito, Simona recibió el mensaje más importante acerca de la naturaleza de la escritura y para poder ejercer la lectura con comprensión”.²⁷

El nombre propio es una excelente estrategia mediante la cual el niño comprenderá que la palabra escrita es la representación de un objeto que existe independientemente de la palabra pero que es su referente.

El nombre propio, el de sus miembros familiares próximos, el de sus compañeros, el de su maestra, son invalorable recursos no sólo para la iniciación, sino también para el desarrollo de la escritura.

Actividades

- Averiguar la procedencia del nombre propio.
- Averiguar el motivo de la elección de su nombre.
- Para aludir a las letras del alfabeto, atribuir una a cada una de ellas el nombre de los alumnos, de la maestra. Por ej. : la A de la Srta. Andrea, la F de Francisco, etc.
- Utilizar la letra inicial inicial de los niños para agruparlos, en consonantes, vocales, en orden alfabético, etc.
- Buscarle formas a la letra inicial. Por ejemplo yo tengo la E que es un peine, yo tengo la Q que es un hombre fumando, etc.
- Dibujar una letra inicial grande, pintarla, decorarla.
- Buscar la letra inicial en letra gótica, copiarla.
- Buscar otros signos gráficos que representen la letra inicial en otros alfabetos.
- Identificar sus útiles escolares colocándoles su letra o su nombre.
- Realizar sellos con la letra inicial, usarlos para decorar, o para identificar sus útiles.
- Ensayar una firma propia y firmar notas, cartas, compromisos grupales etc.

²⁷ MAJCHRZAK;I.(1992) El nombre propio, enlace natural entre un ser iletrado y el universo de la escritura, en *Revista latinoamericana de estudios educativos* N° 4, México, Vol.XXII, 4° Trimestre.

4- EL DICTADO Y LA COPIA

La copia y el dictado son dos antiguas tareas dentro de las prácticas escolares.

El objetivo principal de estas tareas estaba determinado por la corroboración de una escritura correcta desde el punto de vista alfabético y ortográfico. Es decir, el docente a partir del dictado de oraciones breves y previamente enseñadas constataba el aprendizaje de letras, sílabas y su correcta escritura. En este sentido el dictado se constituía esencialmente en una tarea de evaluación de los aprendizajes.

La copia, principalmente de la fecha y el nombre, poseía similares intenciones, aunque más en relación a la ejercitación que a la evaluación, en tanto apuntaba a la fijación de letras y fonemas a través de la reiteración, como así también a la ejercitación de la motricidad fina.

Si bien este último objetivo puede ser rescatado, es decir mientras un niño más escriba, mejor lo hará, tanto en el aspecto caligráfico como en el alfabético y ortográfico, la copia no debe ser considerada como mera ejercitación motora, sino que debe apuntar a una comprensión conceptual de la escritura. Para lo cual debe ser utilizada en contextos cotidianos, significativos y funcionales al proceso de escritura.

“Rodríguez Monegal sostuvo refiriéndose a Borges que tuvo que aprender un nuevo oficio, el de dictar. El escritor se convirtió en dictador. Aprendió penosamente a ensayar cada verso en la cabeza. Cuando tenía el texto entero en la memoria, se lo dictaba a su madre y entonces ésta se lo veía y releía (con puntuación y todo) hasta que él quedara satisfecho”²⁸

Actividades

- Dictar a la maestra lo que recuerdan de un cuento.
- Dictar a la maestra una carta.
- Dictar a un compañero su nombre y apellido.
- Dictar a los compañeros un breve texto.
- Dictar a los alumnos un verso breve.
- Dictar a los alumnos un recordatorio.
- Copiar una frase que nos gustó para recordarla o para regalarla a un amigo.
- Copiar una canción para aprenderla.
- Copiar direcciones o números de teléfonos de los compañeros para visitarlos.

²⁸ TEBEROSKY, ANA., (1993). Aprendiendo a escribir. ICE. Horsori. Barcelona.

- Copiar un listado con fechas de cumpleaños de los compañeros.
- Copiar una receta de cocina.
- Copiar un chiste, verso, trabalengua.

4- BIBLIOGRAFÍA

- ANDER-EGG, E. *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1993.
- BRASLAVSKY, B. La lengua escrita y los procesos de adquisición del conocimiento en una concepción socio histórico cultural, en *La educación*. OEA - Año XXXVIII, 117:1, 1994.
- BRASLAVSKY, B. *La escuela puede. Una perspectiva didáctica*. Aique, Buenos Aires, 1992.
- BRUNER, A. *Actos de significado*. Alianza, Madrid, 1991.
- BRUNER, A. *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa, Barcelona, 1988.
- CASTORINA, J. A. *Psicología genética: Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1986.
- COLL SALVADOR, C. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós, Buenos Aires, 1990.
- COMUNICACION, LENGUAJE y EDUCACION N° 23. *La didáctica de la lengua oral*. Madrid, 1994.
- FABBRETTI, D. y TEBEROSKY A. Escribir en voz alta en *Cuadernos de Pedagogía* 216. Fontalba, Barcelona, 1993.
- FERREIRO, E. *La alfabetización en proceso, el proceso de alfabetización*. Centro Editor, Buenos Aires, 1990.
- FERREIRO, E. y PALACIO, G., M. (comps.) (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI, Buenos Aires,
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, Buenos Aires, 1988.
- FERREIRO, E., GÓMEZ PALACIO, M. y colaboradores. *Evolución de la escritura durante el 1er. año escolar*. M. E. México, 1982.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GOMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, 1993.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. REI. Argentina.
- MAJCHRZAK, I. El nombre propio, enlace natural entre un ser iletrado y el universo de la escritura en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4, Vol. XXII, México, 1992.
- MOLL, L. C. (comp.) *Vygotski y la educación*. Aique, Buenos Aires, 1993.
- MOURITSEN, F. (1997) Cultura de niños, Cultura del juego en *Revista Infancia* N° 43, Mayo-Junio. España.
- NEP;V Comp.. (1975) *Historia gráfica de la escritura y la ornamentación*. Lerú,

Buenos Aires.

ONG,W.,(1993).*Oralidad y Escritura*, Tecnologías de la palabra, Fondo de Cultura Económica, México.

OSUNA, M. A., (1996). Estudio Descriptivo sobre conocimiento fonológico y su relación con la escritura en alumnos de primer ciclo de la Escuela N° 1333 de la Comunidad Toba. Rosario, Trabajo Inédito.

OVEJERO,A (1990) *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Promociones y Publicaciones universitarias. Barcelona.

RODRÍGUEZ JORDANA, M. C. Leer y escribir en *Cuadernos de Pedagogía*, 208. Fontalba, Barcelona, 1992.

SAGASTIZÁBAL M., PERLO C., SAN MARTÍN P.,(1997) *Educación Intercultural, Formación docente e intervención didáctica*. IRICE- Conicet.Rosario.

SALGADO,H.,(1995).*De la oralidad a la escritura, Propuesta didáctica para la construcción inicial de la lengua escrita*.Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.

SALGADO,H.,(1995).*De la oralidad a la escritura, Propuesta didáctica para la construcción inicial de la lengua escrita*.Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.

TAREA,(1994) Serie Jugando vamos avanzando.Asociación de publicaciones educativas. Perú.

TEBEROSKY, A. *Aprendiendo a escribir*. ICE .Universidad de Barcelona: Horsori, Barcelona, 1992.

TEBEROSKY, A. Reflexiones desde la psicolingüística en *Cuadernos de Pedagogía* 179. Fontalba, Barcelona, 1990.

VASQUEZ, M.T., (1983) Desarrollo del lenguaje oral del niño en *Revista de Psicología educativa* N° 4 y 5 Ceipa.

VYGOTSKY, L.S.(1988).*El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo. Barcelona.

WRIGHT,P.G, (1988).Tradición y aculturación en una organización socio-religiosa toba contemporánea, en *Cristianismo y Sociedad*, N° 95.